

**Pelos textos é que vamos: percursos intertextuais no ensino  
do Português e do Latim**

**Leonor Isabel Duarte de Moura e Silva**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do Português  
e das Línguas Clássicas no 3.º ciclo do Ensino Básico  
e no Ensino Secundário**

**Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública**

**Outubro de 2015**

---

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, Professora Associada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e da Professora Doutora Maria do Rosário Laureano Santos, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento às Professoras Doutoras Maria Antónia Coutinho e Maria do Rosário Laureano Santos pela orientação atenta e rigorosa deste relatório, pelas palavras de incentivo e também pela abertura e disponibilidade manifestadas em todas as ocasiões.

À Professora Rosário Andorinha e ao Professor Mário Martins agradeço o cuidado com que orientaram a minha Prática de Ensino Supervisionada, assim como a confiança que me inculcaram e a liberdade que me proporcionaram ao longo deste percurso formativo. Aos alunos com quem trabalhei endereço um sentido agradecimento pela simpatia e cooperação.

Dirijo um sincero agradecimento à Professora Doutora Rosário Laureano Santos, à Professora Doutora Leonor Santa Bárbara e ao Professor Doutor David Justino pelas palestras proferidas na Escola Secundária de Camões e na Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes.

Às colegas de estágio agradeço os momentos de partilha. À Margarida dirijo um caloroso agradecimento pelas conversas profícuas e pelo espírito de entreaajuda.

À minha afilhada Luísa agradeço carinhosamente o apoio e a disponibilidade.

Finalmente, expresso a minha gratidão aos meus amigos e à minha família pela presença, confiança e carinho.

# **PELOS TEXTOS É QUE VAMOS: PERCURSOS INTERTEXTUAIS NO ENSINO DO PORTUGUÊS E DO LATIM**

**LEONOR ISABEL DUARTE DE MOURA E SILVA**

## **RESUMO**

Este relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada que realizei, no ano letivo de 2014/2015, na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Nunes e na Escola Secundária de Camões, em Lisboa.

Inclui uma descrição reflexiva das atividades desenvolvidas e centra-se na observação e lecionação de aulas de Português e de Latim, ao 12.º ano e ao 11.º ano, respetivamente, em que se privilegiou a operacionalização da leitura intertextual dos textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura literária, literatura, intertextualidade, ensino

## **INTERTEXTUAL PATHS IN THE TEACHING OF PORTUGUESE AND LATIN**

**LEONOR ISABEL DUARTE DE MOURA E SILVA**

## **ABSTRACT**

This report covers my Supervised Teaching Practice as a Portuguese and Latin teacher at Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Nunes and at Escola Secundária de Camões, in Lisbon, during the academic year of 2014/2015.

It includes a reflective description about the several activities that took place during my internship. The main focus of this report is the classroom observation and the teaching practice of the Portuguese and Latin languages, to the Twelfth and Eleventh forms, respectively, in which the concept of intertextuality was extremely relevant.

**KEYWORDS:** literary reading, literature, intertextuality, teaching



# ÍNDICE

<b>Introdução</b>	1
<b>Capítulo 1. As Potencialidades da Intertextualidade na Leitura Literária</b>	3
1.1. Dos textos à intertextualidade	3
1.2. Intertextualidade: criação e desenvolvimento do conceito	4
1.2.1. Nascimento do conceito: Julia Kristeva e o grupo <i>Tel Quel</i>	4
1.2.2. Abertura e concepções flexíveis: Laurent Jenny e Michel Schneider	6
1.2.3. O papel do leitor e o conceito de “texto possível”: Michael Riffaterre e M. Charles	8
1.2.4. Intertextualidade e citação: Antoine Compagnon	10
1.2.5. Transtextualidade e redefinição da intertextualidade: Gérard Genette	11
1.3. Da intertextualidade ao trabalho com o texto literário	14
<b>Capítulo 2. A Prática de Ensino Supervisionada de Português</b>	19
2.1. Enquadramento institucional: a Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes, “Tradição e Inovação”	19
2.2. Observação e caracterização da turma	20
2.2.1. Observação	20
2.2.2. Caracterização da turma	22
2.3. Lecionação e avaliação	26
2.3.1. Lecionação	26
2.3.2. Avaliação	37
2.4. Reuniões de escola e reuniões do núcleo de estágio	38
2.4.1. Reuniões de escola	38
2.4.2. Reuniões do núcleo de estágio	39
2.5. Atividades extracurriculares	40
<b>Capítulo 3. A Prática de Ensino Supervisionada de Latim</b>	43
3.1. Enquadramento institucional: a Escola Secundária de Camões, “Pera espertar engenhos curiosos”	43
3.2. Observação e caracterização da turma	45
3.2.1. Observação	45
3.2.2. Caracterização da turma	47

3.3. Lecionação e avaliação	48
3.3.1. Lecionação	48
3.3.2. Avaliação	54
3.4. Reuniões de escola e reuniões do núcleo de estágio	54
3.4.1. Reuniões de escola	54
3.4.2. Reuniões do núcleo de estágio	55
3.5. Atividades extracurriculares	56
<b>Conclusão</b>	59
<b>Referências Bibliográficas</b>	61
<b>Anexos</b>	69
Anexo 1	
Anexo 2	
Anexo 3	
Anexo 4	
Anexo 5	
Anexo 6	
Anexo 7	
Anexo 8	
Anexo 9	
Anexo 10	
Anexo 11	
Anexo 12	
Anexo 13	
Anexo 14	
Anexo 15	
Anexo 16	
Anexo 17	
Anexo 18	

## INTRODUÇÃO

Este relatório tem como objetivo fazer uma descrição reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que realizei, durante o ano letivo 2014/2015, nas disciplinas de Português e de Latim no Ensino Secundário e que teve como eixo teórico condutor a problemática da intertextualidade. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) de Português decorreu na Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes, em Lisboa, sob a orientação da Professora Rosário Andorinha, numa turma de 12.º ano. Por sua vez, a PES de Latim foi desenvolvida numa turma de 11.º ano, na Escola Secundária de Camões, sob a orientação do Professor Mário Martins. Foi para mim um grande privilégio poder fazer a minha PES em duas instituições de ensino tão emblemáticas da capital.

A problemática teórica escolhida como eixo central da PES e do relatório que aqui se apresenta consiste na questão da intertextualidade e sua aplicação ao ensino do Português e do Latim, no ensino secundário. A escolha deste tema decorreu de forma natural dos meus interesses teóricos, que se têm orientado para a vasta questão do lugar da literatura no ensino do Português Língua Materna e da Língua Latina, entendida enquanto língua matriz. No âmbito literário, a intertextualidade apresenta-se como um conceito flexível, simultaneamente definidor e operatório, que permite caracterizar e analisar o texto literário. A leitura intertextual dá-nos a ver o “fazer” do texto e a rica amplitude da sua tessitura, permitindo ao leitor viajar tanto retrospectivamente, visitando a memória literária que os textos guardam em si e que mostram a quem assim os interroga, como prospetivamente, imaginando os textos potenciais ou possíveis que o texto presente permite vislumbrar. A intertextualidade permite assim uma abertura muito grande à hermenêutica textual e um enriquecimento assinalável na construção do sentido do texto. Os percursos de leitura intertextual concedem ao leitor a visão da complexidade do texto, permitem indagar com mais profundidade a questão da sua “originalidade”, identificar práticas transtextuais e definir o lugar provisório que determinado texto ocupa na memória literária.

A escolha do tema “Pelos textos é que vamos: percursos intertextuais no ensino do Português e do Latim” foi preparada por uma leitura atenta dos programas de Português e de Latim do Ensino Secundário em vigor, que me permitiu concluir sobre a pertinência da leitura intertextual no âmbito destas duas disciplinas, consolidando assim

a minha escolha. Relativamente à disciplina de Português, o programa do Ensino Secundário em vigor tem como um dos seus objetivos “desenvolver o gosto pela leitura em língua portuguesa e da leitura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo” (Coelho *et al.*, 2001: 7). No âmbito da competência de leitura, o programa refere explicitamente a intertextualidade, considerando que “a compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual” (Coelho *et al.*, 2001: 22). No que diz respeito ao Programa de Português de 12.º ano em vigor, a intertextualidade é referida de forma explícita nos conteúdos declarativos da sequência de ensino e aprendizagem nº 2, onde se indica como tópico obrigatório da leitura da obra *Mensagem* de Fernando Pessoa a análise da “relação intertextual com *Os Lusíadas*” (Coelho *et al.*, 2001: 46). Por seu turno, os Programas em vigor de Latim para o Ensino Secundário (Martins *et al.*, 2001a e 2001b) não referem de forma explícita a intertextualidade, todavia em vários passos é salientada a importância da articulação entre o presente e o passado e a relevância do estabelecimento da relação entre o mundo atual e as suas raízes histórico-culturais, sendo um dos objetivos da disciplina o desenvolvimento da capacidade de “interpretar o significado de valores tradicionais portugueses na sua relação com o passado” (Martins *et al.*, 2001a: 5). O docente, em termos metodológicos, deve assim “partir do presente para o passado, levando os alunos a observar a realidade circundante e a verificar nela a presença frequente de elementos da cultura greco-latina” (Martins *et al.*, 2001a: 8). Neste contexto, a abordagem intertextual dos textos latinos e portugueses permitirá estabelecer essa relação entre passado e presente, possibilitando o aprofundamento da reflexão sobre a herança clássica no mundo atual.

O relatório que ora se apresenta organiza-se em três partes. Inicia com um primeiro capítulo de natureza teórica, em que se apresenta o conceito de intertextualidade através dos principais autores que o pensaram, problematizando e discutindo a sua relevância no âmbito do trabalho com o texto literário. Os capítulos dois e três constituem uma descrição reflexiva da PES de Português e de Latim, em que se procede à apresentação das diversas vertentes e atividades desenvolvidas, explicitando-se e comentando a operacionalização do tema escolhido.

## **Capítulo 1. As Potencialidades da Intertextualidade na Leitura Literária**

### **1.1. Dos textos à intertextualidade**

Neste capítulo procede-se à contextualização e explicação teórica do conceito de intertextualidade, apresentando os autores e as teorias que marcaram o nascimento e desenvolvimento deste conceito, desde a sua criação, nos anos sessenta do século XX, até à atualidade, terminando com uma reflexão sobre a importância e a pertinência da intertextualidade no âmbito dos estudos sobre o texto literário.

Na década de sessenta do século XX, assiste-se a uma evolução epistemológica e ao aparecimento de diversos conceitos operatórios que pretendem dotar o discurso literário de uma linguagem específica. Desenvolve-se uma nova definição de texto, com o objetivo de criar uma ciência do literário e tornar este campo do saber autónomo relativamente a outros domínios, como a história, a sociologia ou a psicologia. O texto é agora considerado de forma imanente e independente relativamente ao seu contexto. Neste âmbito, surgem os termos “estrutura”, “estruturalismo” e as expressões “produção textual” ou “prática textual”. A palavra texto perde o sentido associado a usos correntes e torna-se um objeto teórico. Nas palavras de Roland Barthes “Nous définissons le texte comme un appareil translinguistique qui redistribue l’ordre de la langue en mettant en relation une parole communicative visant l’information directe avec différents énoncés antérieurs et synchroniques” (Barthes, 1973, citado por Samoyault, 2010: 8). Desta forma, o autor propõe uma definição do texto essencialmente linguística, em que este é entendido como campo metodológico. Nascida neste contexto, a intertextualidade surge inicialmente como uma noção linguística e abstrata.

Depois do seu nascimento, o termo intertextualidade foi profusamente utilizado, definido e saturado de sentidos tornando-se, de acordo com Tiphaine Samoyault (2010: 5), uma noção ambígua. Por esta razão, na atualidade, privilegia-se a utilização de outros termos, que através da metáfora assinalam de forma menos técnica a presença de um texto noutro texto, tais como “tessitura”, “biblioteca”, “incorporação” ou “diálogo”. Todavia, para a autora citada, o termo intertextualidade, graças à sua aparente neutralidade, apresenta a grande vantagem de poder englobar diversas manifestações presentes nos textos literários, que decorrem do seu cruzamento e da sua dependência recíproca. A instabilidade teórica associada à noção de intertextualidade explica, em

parte, a sua rejeição por certos teóricos da literatura. Esta flutuação relaciona-se com a origem bipartida do seu sentido. Por um lado, a intertextualidade é um conceito estilístico e linguístico, que designa o mosaico de sentidos e de discursos anteriores presentes em todos os enunciados e, por outro lado, é entendida como uma noção dos estudos literários e a sua análise é mais restrita, focando-se na retoma de enunciados literários, feitos, por exemplo, através da citação ou da alusão. Esta bipartição corresponde à dicotomia presente no discurso literário entre definições extensivas e definições restritivas da intertextualidade. Para Marc Angenot (1983), citado por T. Samoyault (2010: 7), a intertextualidade é um termo produzido no contexto do estruturalismo e dos estudos sobre a produção textual que posteriormente foi transferido para os estudos literários. A noção situa-se no cruzamento entre práticas antigas, como a citação, o pastiche e a retoma de modelos, e as modernas teorias do texto. Trata-se de um conceito contemporâneo que permite analisar o diálogo perpétuo que a literatura tece consigo mesma e as práticas que desde sempre incorporou.

## **1.2. Intertextualidade: criação e desenvolvimento do conceito**

### **1.2.1. Nascimento do conceito : Julia Kristeva e o grupo *Tel Quel***

O termo intertextualidade foi criado e utilizado pela primeira vez por Julia Kristeva em dois artigos publicados na revista *Tel Quel*. No artigo “Le mot, le dialogue, le roman”, a autora introduz a ideia de “Croisement dans un texte d’énoncés pris a d’autres textes” e em “Le texte clos” refere-se a “transposition [...] d’énoncés antérieurs ou synchroniques” (Kristeva, 1966 e 1967, citada por Samoyault, 2010: 9). Este conceito é retomado em 1969 na obra *Séméiotikè, Recherches pour une sémanalyse*, onde encontramos a célebre definição de intertextualidade criada por Kristeva segundo a qual “Tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d’un autre texte” (Kristeva, 1969:145). A autora propõe deste modo uma conceção extensiva de intertextualidade, que não se circunscreve ao texto literário, segundo a qual os textos se relacionam de forma dinâmica, operando por transformação e cruzamento. Laurent Jenny nota que a noção de texto em Kristeva é seriamente alargada, sendo sinónimo de “sistema de signos, quer se trate de obras literárias, de linguagens orais, de sistemas simbólicos sociais ou inconscientes” (Jenny, 1979: 13).

É importante salientar que Kristeva conhecia muito bem a obra de M. Bakhtine, de quem colheira provavelmente a ideia de que, em qualquer texto, a palavra introduz um diálogo com outros textos. Para Sophie Rabau (2002: 21), a autora, ao forjar o termo intertextualidade, propunha transpor para francês a noção de “dialogismo” definida por Bakhtine. O “dialogismo”, para S. Rabau (2002: 21), é uma noção maleável que propõe uma relação linguística e literária entre os gêneros literários, entre o texto literário e a linguagem da sociedade e entre o texto e o seu destinatário, incluindo também a relação entre a subjetividade do narrador e a consciência da sua personagem, traço específico da prosa ou do romance.

O conceito abstrato de intertextualidade formulado por Kristeva vai ser retomado por diversos autores da revista *Tel Quel*, nomeadamente na obra coletiva *Théorie de l'ensemble*, em que escrevem Michel Foucault, Jacques Derrida, Philippe Sollers, Julia Kristeva ou Roland Barthes. Philippe Sollers, fundador e diretor desta revista, interessa-se pelo conceito e reformula-o, afirmando que “Tout texte se situe à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois la relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur” (Sollers, 1971, citado por Samoyault, 2010: 10), mantendo assim uma formulação extensiva do conceito.

Note-se que esta nova forma de considerar o texto vai entrar em rutura com a então tradicional crítica das fontes que considerava a relação entre textos sob um ponto de vista biográfico ou psicológico, preocupando-se em indagar quais as obras presentes na biblioteca de determinado autor, em saber que livros ele teria lido, centrando-se em questões de influência, de transmissão e de “hereditariedade”. Julia Kristeva vai inclusive, em 1974, propor a utilização do termo “transposição” para designar as relações de intertextualidade de um sistema de signos noutro, uma vez que a palavra intertextualidade ainda era, à época, confundida com a crítica das fontes.

Roland Barthes retoma a análise do conceito, restringindo o seu campo e considerando-o uma importante dimensão da leitura do texto. Barthes interessa-se pela intertextualidade, nomeadamente no artigo que publica na *Encyclopaedia Universalis*, em que a relaciona com a citação, considerando que “tout texte est un tissu nouveau de citations révolues” (Barthes, 1973, citado por Samoyault, 2010:15), não restringindo, no entanto, este fenómeno ao texto literário.

Quando a noção de intertextualidade surge, pensada por Kristeva e logo em seguida por Roland Barthes, é recorrente a ideia de que o conceito constitui uma

verdadeira ruptura com as noções de fontes ou de influência que se utilizavam até então para estudar as relações entre os textos. Isto porque o novo conceito pressupõe que, na interpretação da relação entre textos, não nos centremos nem no ponto de partida, nem no trajeto entre a fonte e o texto de chegada, mas apenas no ponto de chegada, no texto, na sua imanência e nos seus limites. Este gesto de recusa das fontes implica uma nova metodologia, deste modo a intertextualidade propõe explicitar a forma como um texto transforma, assimila ou dispersa outros textos, não se interessando ao modo como os textos precedentes explicam ou datam um texto atual.

Para Sophie Rabau (2002: 23-24), de uma forma geral, os autores do grupo *Tel Quel* pensam o texto enquanto elemento ativo, estando muito próximos do conceito que Barthes denomina de “produtividade” do texto. A intertextualidade permite ilustrar de forma eficaz esta característica produtiva do texto, uma vez que ao valorizar a ação do texto se silencia a ação do autor. A nova noção permite igualmente fundamentar o princípio de que o texto literário não se refere ao mundo. Esta ideia central no estruturalismo dos anos sessenta teria a sua origem na formulação de Roman Jakobson, segundo a qual a mensagem poética reenvia a si própria, permitindo assim definir o autotelismo da obra de arte, que, por sua vez, sustenta a noção de “efeito de real” de Barthes – o real é na verdade um efeito do texto – e o interesse da *mise en abyme*: o texto refere-se ao seu próprio funcionamento ou à sua própria temática. A noção de intertextualidade confirma esta visão das coisas ao situar o texto num sistema que é feito de textos e não de objetos reais.

### **1.2.2. Abertura e conceções flexíveis: Laurent Jenny e Michel Schneider**

Laurent Jenny também pensou a intertextualidade e oferece-nos uma definição muito geral de intertexto, definindo-o como o texto que fala uma língua cujo vocabulário é a soma dos textos existentes (Jenny, 1979). O autor propõe que o termo intertextualidade seja apenas utilizado quando for possível identificar no texto elementos anteriormente estruturados, distinguindo-se da simples alusão ou reminiscência.

Este autor considera que a análise do fenómeno intertextual num texto deve assentar na classificação das figuras de retórica e das ideologias nele presentes, dado



que a análise destas figuras permite identificar as modalidades de transformação efetuadas no intertexto. Jenny elenca algumas das figuras presentes no intertexto e explicita a forma como estas operam e transformam o intertexto. Assim, a paranomásia retoma um texto anterior, modifica a sua grafia e conserva a sua sonoridade e desta forma transporta para o texto um novo sentido, a elipse retoma de forma truncada um texto anterior ou um arquiteito, a hipérbole transforma um texto precedente através da superlativação da sua qualificação, isto é, através da expansão e da ênfase, a amplificação, por sua vez, permite a transformação do texto inicial através do desenvolvimento das suas virtualidades semânticas e, finalmente, a interversão retoma um texto anterior fazendo a inversão do valor das frases precedentes. Este elenco não exaustivo de figuras permite inventariar o tipo de transformações que ocorrem no texto e completa-se com a análise e classificação das ideologias intertextuais que nele se plasmam. A explicitação destas ideologias possibilita a leitura do fenómeno intertextual de três formas: enquanto desvio cultural, como reativação do sentido ou memória dos sujeitos, e ainda como espelho dos sujeitos, permitindo a compreensão do sentido da relação intertextual através de fenómenos de convergência e divergência, integração e desintegração e unidade e fragmentação. L. Jenny salienta de forma muito perspicaz a importância da intertextualidade enquanto discurso crítico, sobretudo em épocas de fragmentação cultural, assim nas suas palavras “o uso intertextual dos discursos corresponde sempre a uma vocação crítica, lúdica e exploradora. O que faz dela um instrumento de palavra privilegiado das épocas de desagregação e de renascimento culturais” (Jenny, 1979: 49).

Michel Schneider, psicanalista, na obra *Voleurs de mots, essai sur le plagiat, la psychanalyse et la pensée*, de 1985, parte da psicanálise para compreender a interação do “eu” e do “outro” na atividade de leitura e escrita. Este autor cria e utiliza diversas expressões para designar as relações de oposição, intercâmbio ou de apropriação presentes no texto literário. Assim, para Schneider, a expressão “um texto em vez de outro” refere-se ao plágio, “um texto sob outro texto” faz referência ao palimpsesto e “um texto como um outro” designa o pastiche.

Este autor estabelece também um paralelo interessante entre a elaboração do texto e a constituição da personalidade, considerando a intertextualidade um elemento central na relação do “eu” com o “outro”:

De quoi est fait un texte? Fragments originaux, assemblages singuliers, références, accidents, réminiscences, emprunts volontaires. De quoi est faite une personne? Bribes d'identification, images incorporées, traits de caractères assimilés, le tout [...] formant une fiction qu'on appelle le moi (Schneider, 1985, citado por Samoyault, 2010: 29).

Para Schneider, tal como uma pessoa se constrói através de uma vasta rede de relações com o “outro”, também um texto não existe sozinho, ele inclui palavras e ideias de outros textos que o precederam, sendo possível ao leitor identificar o seu subtexto. Este autor propõe uma concepção flexível e abrangente do fenómeno da intertextualidade, generaliza o conceito de plágio a todas as formas de influência e de intertextualidade, colocando as seguintes questões: “qui pense ce qui se pense dans une relation à deux? Qui parle quand l'un dit? Qui écrit, l'auteur ou l'autre?” (Schneider, 1985, citado por Samoyault, 2010: 29). Através das questões que levanta, Schneider propõe uma reflexão profunda do fenómeno da intertextualidade, considerando-o o mecanismo principal da escrita e a sua razão de ser.

### **1.2.3. O papel do leitor e o conceito de “texto possível” : Michael Riffaterre e**

#### **M. Charles**

Michael Riffataire, de acordo com T. Samoyault (2010:16), desloca o conceito de intertextualidade para o âmbito da receção, considerando-o um fenómeno que orienta a leitura e a interpretação, opondo-se à leitura linear. O intertexto consiste então em qualquer marca percecionada pelo leitor, seja ela citação implícita, alusão ou mera reminiscência que permita esclarecer a organização estilística do texto. Nas palavras do autor está em causa o seguinte: “un ensemble des textes que l'on retrouve dans sa mémoire à la lecture d'un passage donné” (Riffaterre, 1981, citado por Samoyault, 2010: 16). Riffatere não valoriza a objetividade na relação entre textos, acentuando antes as possibilidades que essa relação permite ao desvelar o sentido profundo do texto. O autor admite inclusive a desorganização cronológica na relação entre textos, pois ao considerar o intertexto sobretudo como um “efeito de leitura”, nada deve impedir que um leitor contemporâneo interprete uma figura de um texto anterior a partir de uma figura semelhante, presente na literatura atual. Assim, para Riffaterre, nada obsta a que um leitor de hoje interprete uma figura de um monólogo de Molière a partir

de uma figura semelhante, presente, por exemplo, no teatro de Brecht. A continuação da obra pelo leitor é uma dimensão importante da intertextualidade segundo este autor e pode ser considerada uma anacronia que se liga à memória do leitor (Samoyault, 2010: 16). Riffaterre define o intertexto como “la perception, par le lecteur, de rapports entre une oeuvre et d’autres qui l’ont précédée ou suivie” (Riffaterre, 1979, citado por Samoyault, 2010: 18).

De acordo com Sophie Rabau (2002: 22-23), Riffaterre valoriza uma conceção operatória da intertextualidade, em que o conceito teria a função de explicar certos lugares do texto denominados de “agramaticalidades”, que são passos que apresentam anomalias semânticas se as referirmos ao real e em que apenas o recurso ao intertexto permite analisar e compreender o seu sentido. Estas micro análises são inseparáveis da ideia de intertextualidade, considerada pelo autor como um dos “universais” da literatura, um traço específico do literário. A referência ao real não pode resolver a “agramaticalidade” encontrada, porque não tem em conta o carácter fundamentalmente intertextual do texto literário. Para este autor, a cada “agramaticalidade” encontrada no texto corresponde noutro lugar uma “gramaticalidade”, indicando claramente que ela pertence a outro sistema, especificando que à “agramaticalidade” textual corresponde uma “gramaticalidade” intertextual. Assim, se a “agramaticalidade” se resolve pelo recurso à intertextualidade e não pela aplicação de categorias do real à literatura, tal significa que a literatura não se refere ao real, uma vez que reenvia para um sistema de textos e não para o mundo. O que permite afirmar que o “fora do texto” (*hors texte*) é ainda texto. A intertextualidade permitiria então alargar a noção de texto fechado (*texte clos*), permitindo estudar as categorias que o transcendem, nomeadamente a sua origem, sem ser necessário abandonar a superfície ou a imanência textual. Isto porque o texto representa as suas origens, transforma-as, inventa-as e é apenas no seu seio que as devemos procurar. E como existe uma continuidade de um texto para outro, torna-se possível sair do texto e encontrar ainda texto e não o real ou o contexto histórico (Rabau, 2002: 24).

Ainda no entender de S. Rabau (2002: 40), todos os textos são portadores do seu futuro que contêm em potência, transportando na sua imanência a marca ou a possibilidade do seu destino intertextual. A ideia de “textos possíveis” foi pensada por M. Charles (1995), que considera que o texto literário se escreve, se tece e se constrói

através do abandono de outros textos potenciais dos quais, por vezes, transporta a marca, entendida como uma anomalia semântica que o autor denomina de “disfunção”. Esta “disfunção” é resolvida não através de uma procura retrospectiva do intertexto, solução proposta por Riffaterre para resolver as “agramaticalidades” encontradas no texto, mas através de uma prospeção dos textos possíveis, que não existem, mas que poderiam existir. O “texto possível”, abandonado no passado da criação, pode a qualquer momento ser reativado por um outro escritor, no futuro. Este conceito de “texto possível” diz respeito tanto à esfera da composição literária como à da interpretação, uma vez que é ao ler ou ao comentar um texto que descobrimos as possibilidades que ele encerra. Assim, de acordo com M. Charles, é apenas no futuro de um texto que podemos compreender o início da sua criação, é somente através da leitura posterior feita por um outro autor que a interpreta, reescrevendo-a ou por um leitor que esboça uma leitura que compreenderemos ao preço de quantos abandonos se construiu aquele texto. Pois cada texto literário contém em si, de forma mais ou menos acentuada, textos em potência, que esperam outros autores para serem desenvolvidos. A este propósito, Sophie Rabau (2002: 42) coloca a hipótese de a fortuna do destino intertextual de um texto ser proporcional à riqueza de textos que ele detém em potência e também à riqueza da encenação da reescrita presente no texto primeiro.

#### **1.2.4. Intertextualidade e citação: Antoine Compagnon**

O interesse pela intertextualidade foi, em alguns autores, motivado pela vontade de reformular a tradicional crítica das fontes. Se consideramos que qualquer texto é segundo ou derivado, porque provém de outros textos, torna-se necessário identificar e delimitar alguns dos textos anteriores para proceder à sua análise crítica. De acordo com T. Samoyault (2010: 23), Antoine Compagnon propõe, em 1979, na obra *La seconde main ou le travail de la citation*, um trabalho sistemático sobre a prática intertextual considerada dominante: a citação. Definida como “répétition d’une unité de discours dans un autre discours” ou “un énoncé répété et une énonciation répétante” (Compagnon, 1979 citado por Samoyault, 2010: 24), a citação é a reprodução de um enunciado, o texto citado, retirado do texto inicial A e colocado num texto segundo B. O autor procede à análise dos valores que a citação pode ter no novo texto, elaborando uma sistematização da citação e considerando-a o modelo da escrita literária:

Le travail d'écriture est une *réécriture* dès lors qu'il s'agit de convertir des éléments séparés et discontinus en un tout continu et cohérent. [...] Récrire, réaliser un texte à partir de ses amorces, c'est les arranger ou les associer, faire les raccords ou les transitions qui s'imposent entre les éléments en présence: toute l'écriture est collage et glose, citation et commentaire (Compagnon, 1979, citado por Samoyault, 2010: 24).

De acordo com Sophie Rabau (2002: 17-18), Compagnon identifica quatro características da citação que nos permitem identificá-la. Em primeiro lugar, a citação caracteriza-se pela clara sinalização da presença de um texto outro, normalmente indicada através de aspas, em segundo lugar, a citação incorpora a indicação explícita da sua origem, que pode consistir apenas na indicação do autor, em terceiro lugar, a citação integra o texto outro na continuidade do texto que o cita e, por fim, o texto citado encontra-se literalmente presente no texto, não sendo simplesmente evocado. A descrição de Compagnon contém em potência uma poética mais geral, pois as suas quatro características são variantes que permitem descrever outras relações de copresença entre os textos. Qualquer fragmento de texto incluído noutro pode ser mais ou menos assinalado, seguir ou interromper a lógica do texto que o convoca, a sua origem pode estar ou não indicada e as palavras do texto citado (A) podem ou não figurar no texto B. Assim, por exemplo, na referência um texto reenvia a outro, sem o citar explicitamente, integrando-o na sua lógica.

Compagnon caracteriza a citação enquanto manifestação textual com especificidades, considerando-a um símbolo da própria escrita literária e das suas exigências de transformação e combinação textuais. Este autor centra o seu trabalho no estudo dos textos e explicita os mecanismos técnicos e psicológicos da operação de citação.

#### **1.2.5. Transtextualidade e redefinição da intertextualidade: Gérard Genette**

Em 1982, Gérard Genette publica a obra *Palimpsestes, La littérature au second degré*, onde analisa detalhadamente o conceito de intertextualidade e procede a um estudo minucioso dos tipos de relações que os textos estabelecem entre si. Neste livro, o autor elabora, nas palavras de L. Milesi (1997, citado por T. Samoyault, 2010: 19), uma “taxinomie formelle des relations littéraires par le biais d’une cartographie générique

pour la lecture”. Genette analisa minuciosamente as diversas modalidades do que designou de “transcendência textual dos textos” e propõe uma sistematização dos cinco tipos de relações transtextuais: a intertextualidade, a paratextualidade, a metatextualidade, a hipertextualidade e a arquitextualidade.

A intertextualidade é a primeira modalidade de relação transtextual considerada pelo autor e é definida como a presença efetiva de um texto noutro texto. Esta presença pode manifestar-se sob a forma de citação, plágio ou alusão.

A segunda modalidade de relação transtextual estudada é a paratextualidade, que consiste na relação que o texto estabelece com o paratexto, isto é, com os textos que o enquadram, tais como títulos, subtítulos, prefácios e posfácios. Esta modalidade de relação transtextual será desenvolvida pelo autor na obra *Seuils* (1987), onde propõe uma categorização organizada a partir de um critério espacial, em que encontramos, por um lado, o “peritexto”, que se compõe de elementos situados na periferia do texto, tais como o título, os subtítulos, o prefácio, e, por outro lado, o “epitexto”, que se refere aos elementos que são originados no texto, mas que circulam fora dele, como, por exemplo, as entrevistas e a correspondência relativa à obra (Miranda, 2010: 173).

A metatextualidade é o terceiro tipo de relação transtextual e exprime a relação de comentário que une um texto a outro, a que se refere, sem necessariamente o nomear. Um texto B retoma um texto A para o comentar, sendo este último claramente citado ou apenas aludido. Um exemplo claro de metatextualidade são os textos de crítica e análise literária.

O quarto tipo de relação transtextual considerada por Genette é a hipertextualidade, que constitui o objeto central da obra *Palimpsestes, La littérature au second degré* (1982). A hipertextualidade consiste na relação que une um texto B – denominado hipertexto – a um texto A que lhe é anterior – denominado hipotexto – e é entendida enquanto relação de derivação. O texto B relaciona-se com o texto A, mas não por comentário. Nas palavras de Genette, o hipertexto consiste em “tout texte dérivé d’un texte antérieur par transformation simple [...] ou par transformation indirecte: nous dirons *imitation*” (Genette, 1982: 14). Esta relação de derivação existe sempre que um texto através de uma operação de transformação provém de outro texto que o antecede, que ele evoca, sem necessariamente citar. Esta operação de derivação pode efetuar-se

por transformação simples, no caso da paródia e do disfarce, ou por imitação, originando, por exemplo, o pastiche.

Finalmente, o quinto tipo de transtextualidade considerado denomina-se de arquitekstualidade e refere-se às relações que o texto estabelece com as normas e as classes em que se insere, como, por exemplo, a categorização em tipos de discurso, modos de enunciação ou géneros.

Genette, ao fazer a distinção entre intertextualidade e hipertextualidade, separa dois tipos de relações textuais que anteriormente se encontravam confundidos. Assim, a intertextualidade na definição deste autor tem um campo muito reduzido porque designa apenas as operações de inscrição da presença de um texto anterior num texto atual, podendo efetuar-se através da citação, da alusão, do plágio ou da referência. Por seu turno, a hipertextualidade não pressupõe uma relação de presença, mas de derivação e apresenta duas formas principais: a paródia e o pastiche. A paródia opera transformando uma obra precedente e o pastiche caracteriza-se sobretudo por imitar o estilo de uma obra anterior.

De acordo com Sophie Rabau (2002: 19), Genette retém dois critérios de classificação: a natureza da relação hipertextual, que pode consistir na imitação ou na transformação, e a forma de hipertextualidade, que pode ser lúdica, satírica ou séria. A forma lúdica realiza-se através do jogo, a forma satírica ocorre para ridicularizar um texto anterior e a forma séria surge quando o autor quer passar uma mensagem grave através da hipertextualidade. Estas tipologias não pretendem ser um decalque da realidade literária, mas sim um modelo que permita apreender esta realidade, embora não reflitam fielmente nenhum caso particular. Quando nos detemos nos textos literários concretos encontramos muitas vezes modalidades mistas. É também comum que os textos apresentem simultaneamente relações de copresença e derivação com outros textos. Genette identifica dois tipos de relações hipertextuais: a imitação e a transformação, contudo Sophie Rabau (2002: 20) coloca a questão de saber se não poderemos conceber outros tipos. O trabalho sobre o conceito de hipertextualidade é muito operativo pois permite clarificar as relações entre um texto presente e um texto ausente, possibilitando também a compreensão de que a história da literatura se faz, em parte, através de um movimento de imitação e de transformação, permitindo o entendimento da importância das práticas artísticas de “segundo grau” (Samoyault, 2010: 23).

Para Samoyault (2010:21), o esforço terminológico e o rigor descritivo de Genette obedecem a um exame do literário e à sua taxinomia, assentando em práticas declaradas ou observadas *a posteriori* e não numa caracterização geral feita *a priori*. Embora Genette, baseado numa minuciosa tipificação das relações entre textos, tenha proposto uma definição muito restrita do conceito de intertextualidade, podemos, no entanto, constatar a tendência, por parte dos teóricos da literatura, para a utilização de um conceito de intertextualidade muito genérico, que abrange as diversas formas de presença e de derivação de textos, modalidades que, na terminologia do autor, como vimos, são identificadas separadamente através dos termos intertextualidade e hipertextualidade.

Genette coloca também a questão da definição do literário, e, por vezes, parece identificá-lo com a prática que descreve. Assim, este autor afirma que a hipertextualidade é uma característica essencial do texto literário: “Il n’est pas d’oeuvre littéraire qui, à quelque degré et selon les lectures, n’en évoque pas quelque autre, en ce sens, toutes les oeuvres sont hypertextuelles (Genette, 1982:16).

### **1.3. Da intertextualidade ao trabalho com o texto literário**

Para Tiphaine Samoyault (2010: 5), a literatura escreve-se num diálogo com o mundo, através de uma relação dialogante que a autora designa por referencialidade, mas constitui-se também a partir da ligação que a literatura estabelece consigo mesma, com a sua história. Se cada texto constrói a sua própria origem, também se inscreve numa genealogia que o texto revela de forma mais ou menos explícita. Esta genealogia compõe-se numa árvore de múltiplos ramos, mais rizoma do que raiz única, em que as filiações se dispersam e as evoluções são tanto horizontais como verticais. É assim impossível estabelecer um quadro analítico das relações que os textos estabelecem entre si, eles nascem uns dos outros, influenciam-se uns aos outros, segundo um princípio de geração não espontânea, pois verificamos que nunca há reprodução pura ou adoção plena de um texto anterior. Deste modo, a retoma de um texto existente pode ser aleatória ou consentida, vaga lembrança, homenagem explícita ou conformação a um modelo, subversão do cânone ou inspiração voluntária.

Para Samoyault (2010: 29), na atualidade, a intertextualidade não obedece a um sistema codificado rígido, mas permite mostrar fenómenos de rede, de correspondência,



de conexão, constituindo um dos mecanismos principais da comunicação literária. Permanecendo uma noção instável, foi-se tornando cada vez mais precisa e específica à medida que o seu sentido se tornou mais restrito. A intertextualidade, segundo T. Samoyault (2010: 49), permite uma reflexão sobre o texto, considerado numa dupla perspectiva: a de relação entre textos e a de transformação dos textos que assim se relacionam. Relacionar os textos e trabalhá-los numa perspectiva intertextual permite também uma abertura a uma exterioridade e a um confronto com a alteridade que enriquece e dá densidade à interpretação. O conceito de intertextualidade deve ser relacionado com a ideia de memória, pois para Samoyault (2010: 6) a intertextualidade seria de alguma forma a memória que a literatura tem de si mesma. Assim, a intertextualidade é entendida como o resultado objetivo do trabalho da memória escrita e as práticas intertextuais informam-nos sobre a memória que uma época, um grupo ou uma pessoa têm relativamente às obras literárias anteriores e contemporâneas (Samoyault, 2010: 50).

Para Sophie Rabau (2002: 16), a intertextualidade tornou-se tardiamente um instrumento de análise do texto literário. No momento do seu nascimento, nos anos sessenta, a noção tem por função caracterizar e definir a literatura e não propriamente analisá-la. Neste âmbito, o texto literário não deve ser compreendido em função de objetos que lhe são exteriores, como o mundo, a sociedade ou o autor, mas enquanto elemento de um vasto sistema textual. A exterioridade do texto é considerada ainda texto e tenta-se elucidar o seu sentido sem recorrer a um contexto não verbal. Embora o autor e o mundo estejam relacionados com o fenómeno da intertextualidade, já não podem, por si sós, dar-nos o sentido dos textos. A intertextualidade permite então pensar a literatura enquanto sistema que foge à lógica causal e à linearidade do tempo humano. Os textos compreendem-se uns através dos outros e cada novo texto que entra no sistema tem o poder de o modificar. Um novo texto não é unicamente o resultado dos textos que o precederam, ele é simultaneamente o seu passado e o seu futuro. Com a intertextualidade abre-se verdadeiramente a possibilidade de uma hermenêutica separada da história literária.

Na reflexão que faz sobre a intertextualidade, Sophie Rabau coloca também a questão da originalidade (Rabau, 2002: 29-30), referindo que a história das relações entre textos é inseparável da história da noção de originalidade. De acordo com Rabau (2002: 29), R. Mortier (1982) mostrou ser muito recente a valorização da originalidade

na história da cultura e da estética europeias, uma vez que, até ao século XVIII, domina a doutrina clássica da imitação, em que o valor de uma obra advém da sua conformidade às grandes obras do passado, que funcionam como modelos. É apenas a partir do século XVIII, sob influência do romantismo alemão, que a obra literária passa a ser entendida como uma emanção da especificidade individual, do chamado “génio individual”. Paralelamente, a partir desta altura, considera-se que o autor mantém com a natureza uma relação imediata que não deve passar pela representação que fizeram dela os Antigos. Sophie Rabau (2002: 30) estabelece um interessante paralelo entre o aparecimento da noção de intertextualidade e o desenvolvimento do conceito de originalidade, no século XX. Segundo a autora, a intertextualidade surge apenas no momento em que se admite que a originalidade é compatível com a retoma de outros textos que permite pensar, não a morte do autor, mas uma poética que dá conta de um trabalho original sobre o texto do outro. A invenção da intertextualidade seria então, para Sophie Rabau (2002: 30), a resposta teórica de uma reação mais geral à excessiva valorização romântica do autor e do seu “génio individual”.

Relativamente à questão do autor e à relação que a obra literária estabelece com o real, Sophie Rabau (2002: 33) entende que a noção de intertextualidade supõe um deslocamento na conceção de interpretação literária: em vez de interpretar o texto em função de causas exteriores, seguindo um eixo lógico temporal – o mundo que o texto imita, o autor que o produz, a obra que o influencia – propõe-se uma interpretação em função de uma rede em que o texto se inclui. Ao invés de subir um rio, será mais adequado percorrer uma biblioteca em todos os sentidos. A intertextualidade é então uma nova forma de construir o sentido do texto, uma hermenêutica que dispensa a ideia de fluxo temporal. Para S. Rabau (2002: 34), considerar a intertextualidade uma hermenêutica implica considerar que ela resulta de uma interpretação, que inclui um trabalho de construção por parte do leitor. A intertextualidade consiste num desafio hermenêutico porque é obra de um autor e de um intérprete, que dispensa a história literária. É neste sentido que a intertextualidade, enquanto interpretação do autor, pode dar um contributo à interpretação crítica do leitor. A crítica das fontes e a noção de influência supunham que a literatura seguia o desenvolvimento lógico e temporal da história: os textos sucedem-se, o texto precedente permite compreender o subsequente e o texto posterior deve ler-se em relação com o antecedente, seja porque o segue ou porque o transforma. Para Rabau (2002: 36-37), um texto é portador do seu passado,

que ele determina e, neste sentido, não será tanto o texto primeiro a determinar o texto segundo, mas sim o texto segundo a permitir o acesso ao texto primeiro, como poderia fazer um comentário. Assim, a escrita intertextual tem uma influência sobre o sentido e o estatuto dos textos do passado, transformando-os. O autor do texto segundo renegocia a autoridade e o valor do texto primeiro, seja dando-lhe o estatuto de texto fundador, colocando-o na categoria de simples precursor de uma obra prima, tornando risível um texto sagrado ou ainda valorizando a autoridade de um texto que não detinha grande valor cultural. Por isto Sophie Rabau (2002: 37-38) entende que, sob o ponto de vista do significado das obras, toda a escrita intertextual determina retrospectivamente o sentido das obras precedentes. Se o texto presente reinventa o seu passado, poderá o texto passado criar o seu futuro? Para S. Rabau (2002:40), na senda de M. Charles, a resposta é positiva pois todos os textos transportam em si o seu destino intertextual através dos futuros textos possíveis que albergam em potência.

Ler a intertextualidade é então, para Sophie Rabau (2002: 44), fazer sobretudo a experiência do tempo reversível, é tornar-se um leitor *uchronique*, na expressão de T. Samoyault (2010, citada por Rabau 2002: 44), e, neste sentido, a figura mais emblemática da intertextualidade seria a “anacronia”, porque através da intertextualidade vemos um passado que surge subitamente, dotado de um conhecimento do seu futuro, recordando-nos que esse passado nos é dado a ver do ponto de vista do presente. Para a autora, a noção de intertextualidade exige a modificação do paradigma que funda o trabalho de interpretação, obriga a passar do tempo ao espaço, da metáfora do rio à da biblioteca, porque o espaço, ao contrário do tempo, permite todas as trajetórias que a intertextualidade convida a multiplicar.

Após a elucidação e discussão do conceito de intertextualidade, entendido enquanto noção definidora e conceito operatório do literário, afirma-se a utilidade e pertinência da utilização do conceito de intertextualidade enquanto chave interpretativa que expande e aprofunda a leitura do texto literário enriquecendo-a e contribuindo decisivamente para a construção do seu sentido.



## **Capítulo 2. A Prática de Ensino Supervisionada de Português**

### **2.1. Enquadramento institucional: a Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes, “Tradição e Inovação”**

A Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes é uma das instituições de ensino com maior prestígio e tradição na capital. Fundada em 1906, com o nome Lyceu Central de Lisboa – 3ª zona, funcionou inicialmente num edifício da Lapa. As deficientes condições de instalação levaram a que fosse construído um edifício de raiz destinado ao liceu, projetado pelo Arquiteto Ventura Terra e inaugurado em 1911, no local onde ainda hoje funciona, adotando, nessa data, o nome de Lyceu Central de Pedro Nunes. Em 1930, a escola passa a designar-se Liceu Normal de Lisboa, especializando-se na formação de professores e sete anos depois muda a sua denominação para Liceu Pedro Nunes, designação esta que ainda se mantém viva na memória coletiva, apesar de, a partir de 1978, passar a denominar-se Escola Secundária de Pedro Nunes. Trata-se de uma instituição de ensino marcada por eminentes metodólogos e pedagogos, estando a sua história e identidade fortemente ligadas à formação de professores. Ao longo de cerca de um século, esta instituição formou cidadãos relevantes que se destacaram nas áreas da cultura, da literatura, da pedagogia, da política, das ciências ou das artes, de que são exemplo Maria Barroso, Marcelo Rebelo de Sousa, Jorge Sampaio, Pedro Cabrita Reis ou Daniel Oliveira.

Situada na Avenida Álvares Cabral, numa zona nobre e central de Lisboa, perto do Jardim da Estrela e do Largo do Rato, é uma escola acessível, central e bem servida de transportes. A instituição funciona em regime diurno, no ensino regular, oferecendo, no ensino secundário, todos os cursos Científico-Humanísticos.

A ES c/ 3.º ciclo EB de Pedro Nunes tem cerca de 1100 alunos de diferente proveniência, embora a maioria pertença a agregados familiares que se incluem, de um ponto de vista socioeconómico, na denominada classe média, sendo de salientar que uma percentagem considerável de pais e de encarregados de educação têm formação académica de nível superior. Os alunos são, em geral, assíduos e participativos. A população discente divide-se em cerca de quarenta turmas, doze no ensino básico e vinte e oito no ensino secundário, com uma média de vinte e oito alunos por turma. O corpo docente da escola é estável e tem muitos anos de experiência letiva, sendo

composto por 110 professores, maioritariamente do sexo feminino, numa faixa etária acima dos 40 anos.

A recente requalificação da escola permitiu uma profunda reabilitação das instalações, modernizando-as e adaptando-as às novas necessidades propostas pelos novos modelos pedagógicos. A escola está muito bem equipada e compõe-se de uma biblioteca, de quarenta e duas salas de aula, das quais doze são laboratórios, oficinas e salas de TIC, contando igualmente com uma sala de estudo, um bar e uma cantina. A escola inclui também uma ampla e agradável sala de professores, salas de trabalho de professores, um ginásio, um campo desportivo coberto e um auditório. Integram ainda este estabelecimento de ensino a Associação de Pais e Encarregados de Educação, a Associação de Estudantes e a Associação de Antigos Alunos.

## **2.2. Observação e caracterização da turma**

### **2.2.1. Observação**

Uma das vertentes importantes da minha PES de Português consistiu na observação das aulas lecionadas pela professora orientadora, a professora Rosário Andorinha. Na minha primeira deslocação à ES c/ 3.º ciclo EB de Pedro Nunes, em setembro de 2014, a professora orientadora mostrou-me as instalações da escola e apresentou-me à Direção e a outros docentes. Nesta primeira reunião de trabalho, decidimos que eu iria acompanhar e intervir na turma 12.ºA, de Ciências e Tecnologias e que iria assistir a todas as aulas das quatro turmas da professora orientadora: o 12.ºA, o 12.ºE, uma turma de Ciências Socioeconómicas, o 12.ºG uma turma de Línguas e Humanidades e o 12.ºI, uma turma de Artes Visuais.

Iniciei a observação das aulas da Professora Rosário Andorinha no primeiro dia de aulas e concluí esta atividade no dia 5 de junho de 2015, último dia de aulas na ES c/ 3.º ciclo EB de Pedro Nunes. Inicialmente pensei que observar quatro turmas do mesmo ano poderia tornar-se numa tarefa repetitiva. Contudo, logo a partir da primeira semana de aulas percebi que a observação das quatro turmas de 12.º ano ia ser uma atividade bastante interessante uma vez que as sessões decorriam de forma diferente de turma para turma. Desta forma pude compreender e avaliar claramente a importância do público-alvo no processo de ensino aprendizagem.

Durante as primeiras semanas de aulas, na fase inicial e exploratória da observação, optei por fazer uma “observação livre de fim aberto” (Reis, 2011:26), de forma a ficar com uma ideia global do estilo da professora orientadora e do trabalho desenvolvido em sala de aula. À medida que o ano foi avançando, fui definindo focos específicos de observação, como por exemplo de que forma era feita a gestão da sala de aula, se existia adequação do discurso da professora ao tipo de alunos, como se processava o início e a conclusão da aula, como se caracterizava o clima da sala de aula, de que maneira eram utilizados os recursos, como eram questionados os alunos, como se caracterizava a interação entre a professora e os alunos, de que forma era feita a gestão de comportamentos e atitudes na sala de aula e através de que estratégias a professora envolvia os alunos nas atividades propostas. Para facilitar o trabalho de observação, recorri a uma grelha que elaborei para este fim (cf. **Anexo 1**) e também ao registo descritivo das aulas no caderno diário.

A professora Rosário Andorinha estabelecia com os alunos uma relação baseada no respeito e cordialidade, nas suas aulas vivia-se um clima de trabalho pautado pelo rigor e exigência, havendo, no entanto, espaço para o humor e para momentos de descontração. Embora seguisse o manual adotado, a professora orientadora utilizava uma grande variedade de recursos, tais como fichas de trabalho, vários *PowerPoint*, vídeos, músicas, excertos de documentários e filmes que motivavam os alunos, enriqueciam as suas aulas e as tornavam mais apelativas. Era notório que a professora orientadora se preocupava em questionar todos os alunos e não apenas os que participavam espontaneamente. Como conhecia muito bem os seus alunos, propunha tarefas adequadas ao perfil de cada turma, permitindo que todos alcançassem os objetivos delineados para cada aula. A gestão dos comportamentos e atitudes em sala de aula era um aspeto que me interessava particularmente. A turma que acompanhei durante o ano letivo, o 12.ºA, era exemplar neste âmbito, contudo uma outra turma que observei caracterizou-se por adotar, ao longo do ano, comportamentos que dificultavam o desenrolar da aula. Tratava-se de uma turma bastante grande, composta por alunos um pouco irrequietos e faladores, onde havia alguns focos de dispersão e indisciplina. Apesar deste ambiente por vezes perturbador, a professora orientadora geriu todas as situações mais difíceis com muita firmeza e profissionalismo.

A observação das aulas da professora orientadora não foi por mim entendida como uma tarefa passiva. Assim, de forma a poder tirar partido desta observação,

construí ao longo do ano um registo diário, num dossiê, onde anotei diariamente o que ocorria na sala de aula e onde arquivava por ordem cronológica os materiais relacionados com as aulas. Neste dossiê escrevia também as minhas reflexões acerca das aulas observadas e guardava as grelhas de observação utilizadas. Para além deste trabalho de registo e reflexão, mostrei-me sempre disponível para colaborar com a professora orientadora em todas as tarefas. Deste modo, auxiliava frequentemente na distribuição e recolha de fichas de trabalho, documentos ou testes. Logo no mês de outubro de 2014, elaborei uma síntese de um artigo sobre Fernando Pessoa, que foi posteriormente enviada por correio eletrónico a todas as turmas. Ainda neste mês preparei uma lista original de propostas de temas de apresentações orais sobre a primeira unidade de ensino e aprendizagem do programa. Nesta lista, para além de sugerir catorze propostas de temas para a oralidade planificada dos alunos, incluía igualmente as referências bibliográficas e os documentos em que os alunos se deviam basear para preparar a apresentação oral. Esta lista de propostas foi igualmente enviada por correio eletrónico às quatro turmas. No momento de seleccionar um livro para leitura contratual, também aconselhei aos alunos diversas obras adequadas à sua faixa etária e interesses. Na reunião do núcleo de estágio de dia 24 de março de 2015, a professora orientadora comunicou-me a intenção de, no terceiro período, aplicar uma ficha de gramática semanalmente nas quatro turmas e pediu a minha colaboração na elaboração deste material. Efetuei esta tarefa durante as férias da Páscoa e, antes do início das aulas, enviei diversas fichas por correio eletrónico à professora orientadora, que foram posteriormente aplicadas nas turmas. Ainda no âmbito da observação de aulas, observei as aulas lecionadas pela minha colega de estágio, o que completou a minha experiência de observação e constituiu um exercício interessante no meu percurso formativo.

### **2.2.2. Caracterização da turma**

De forma a poder elaborar o perfil da turma que acompanhei, pedi aos alunos que preenchessem um inquérito diagnóstico por mim elaborado (cf. **Anexo 2**) a partir do qual obtive muitas informações interessantes sobre os discentes com quem trabalhei durante um ano letivo. A turma 12.ªA compunha-se de dezasseis alunos, estando os géneros representados de forma quase paritária, uma vez que contava com nove alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino. Em termos de faixa etária, as idades



variavam entre os 17 e os 19 anos, contando com sete elementos com 17 anos, sete alunos com 18 anos e apenas dois discentes com 19 anos. No que diz respeito à organização familiar, a maioria dos alunos vivia com os pais e apenas cinco alunos viviam em agregados familiares monoparentais ou com um dos progenitores e com o padrasto ou madrasta. Relativamente às habilitações literárias dos pais, a maioria dos progenitores eram licenciados e estavam empregados. Todavia, existia um caso de um aluno que tinha o pai desempregado. Globalmente, tratava-se de um grupo de jovens oriundos de famílias da classe média e média alta, sem problemas materiais e com acesso facilitado a diversos bens culturais. No que diz respeito ao percurso escolar dos alunos, a turma contava com cinco alunos que tinham ficado retidos em anos anteriores. Relativamente à relação com o estudo e vida escolar, apenas três alunos indicaram claramente gostar de estudar, obtendo dois deles as melhores classificações na disciplina de Português, metade da turma admitiu inequivocamente não gostar de estudar e cinco alunos afirmaram que o gosto pelo estudo dependia da disciplina ou dos dias. O teor das respostas a esta questão evidencia que a maioria dos alunos da turma não demonstrava grande apetência para o estudo, situação que exigiu do professor um maior trabalho de motivação da turma, constituindo um interessante desafio. Relativamente à escolha da disciplina preferida, apenas dois alunos indicaram o Português, o que não espanta numa turma de Ciências e Tecnologias. Por sua vez, no que respeita à seleção das disciplinas menos apelativas, também apenas dois alunos escolheram o Português, tendo a grande maioria escolhido a Matemática. Estes dados permitem afirmar que, nesta turma, a disciplina de Português não suscitava nem grande entusiasmo nem grande desagrado, sendo percecionada de forma tendencialmente neutra. Na questão referente ao que mais gostavam na escola, a grande maioria dos alunos indicaram “os colegas”, um único aluno selecionou “os colegas e os professores” e apenas um aluno escolheu o item “estudar”. Houve ainda três alunos que formularam individualmente a resposta à questão, escrevendo que aquilo que mais gostavam na escola era a possibilidade de “preparar o futuro”, “preparar, construir conhecimento” e “aprender”.

Quanto a perspetivas de futuro, a quase totalidade dos alunos indicou pretender ingressar no ensino superior e apenas uma aluna respondeu negativamente a esta pergunta, afirmando que gostaria de exercer no futuro a profissão de hospedeira de bordo. Embora quatro alunos tenham afirmado não saber em que curso superior

ingressar, nem a profissão que gostariam de exercer no futuro, a maioria dos inquiridos indicou cursos variados da área das Ciências, tais como Medicina, Biologia, Farmácia, Fisioterapia e diversas Engenharias. Dois alunos afirmaram querer ingressar na Academia Militar e seguir a respetiva carreira e uma aluna afirmou querer estudar Direito e futuramente exercer a profissão de Juíza. Cruzando os dados, podemos constatar que esta aluna também indicou que gostava de estudar, que as suas disciplinas preferidas eram o Português e a História e que o que mais gostava na escola era “estudar”, sendo, por sinal, uma das melhores alunas da turma. Os alunos do 12.ºA não apresentavam dificuldades sérias no campo da saúde, não existindo nenhum caso de alunos com necessidades educativas especiais. A turma contava com um aluno atleta de alta competição com estatuto especial, que estava por vezes ausente por razões inerentes ao seu estatuto.

As diferentes sensibilidades e personalidades dos alunos da turma refletiram-se nas respostas dadas à questão “Para si a disciplina de Português é...”. Se para a maioria dos alunos esta disciplina foi percecionada de forma positiva, transversal e importante, sendo entendida como “cultura”, “acessível e lúdica no campo das artes”, “um meio importante de conhecer a história através dos autores portugueses” ou um “universo à parte”, “importante” e “interessante”, para outros alunos, a disciplina foi considerada positivamente, mas definida de forma mais específica, consistindo na “capacidade de nos expressarmos com correção e clareza” ou de “trabalhar a compreensão e a escrita”. Alguns alunos percecionaram a disciplina de forma neutra e pouco interessante, definindo-a como uma disciplina “obrigatória” ou “igual às outras”. Finalmente, um aluno considerou o Português uma disciplina “chata mas necessária”. Cruzando os dados obtidos, podemos verificar que este mesmo discente afirmou que o que mais lhe agradava na disciplina era o “toque de saída”. Tratava-se felizmente de um caso isolado, pois, para a maioria dos inquiridos, o que mais lhes agradava na disciplina era, de forma global, as atividades de leitura e interpretação dos textos literários ou nas suas palavras: “o estudo dos grandes autores portugueses”, “o estudo das obras literárias”, “ler”, a “interpretação”, “os textos”. Houve contudo um aluno que respondeu de forma muito específica, indicando que o que mais apreciava no Português era a “poesia camoniana”, uma outra aluna também destacou na disciplina a área do funcionamento da língua, dando ênfase à “possibilidade de expandir os conhecimentos linguísticos” e um aluno acentuou a importância da contextualização histórica da matéria, valorizando a

“inserção no tempo da matéria dada”. A maioria dos inquiridos foram unânimes em considerar a gramática a área que menos apreciavam na disciplina de Português, havendo apenas um aluno que indicou os “trabalhos e os testes” e outro que afirmou que o que menos lhe agradava na disciplina era “ter que estudar diversas obras que não se enquadram na área de Ciências e Tecnologias”. Constatada a unanimidade das respostas que consideram as atividades de leitura, interpretação e trabalho com os textos literários como apelativas e a gramática como uma atividade menos interessante, talvez seja produtivo refletir sobre a razão de ser destas respostas. A perceção negativa da gramática poderá eventualmente relacionar-se com a forma como esta é apresentada e ensinada. Tendo em conta a forma positiva como os alunos consideram o texto literário, talvez fosse profícuo trabalhar a gramática a partir do texto, em contexto, e de forma mais lúdica e não como uma matéria separada, tal como preconiza Fernanda Irene Fonseca (2002) num artigo fundamental acerca da problemática do ensino da língua e da literatura.

Em termos de comportamento, esta turma era exemplar, não se verificando situações de indisciplina. Os alunos comportavam-se com cordialidade, faziam as tarefas indicadas pela professora, na aula e em casa, mostrando seriedade, dedicação e vontade de alcançar bons resultados. Embora fosse um grupo pequeno, não era uma turma unida e coesa, talvez por ser composta por elementos oriundos de diferentes turmas de 11.º ano. Na verdade, os alunos agrupavam-se em pequenos grupos de dois ou de três, no máximo. Sendo uma turma de Ciências e Tecnologias, os interesses da maioria dos discentes não se orientavam para a literatura e para o trabalho com os textos literários. O grande desafio do professor situava-se então na área da motivação. O bom comportamento geral facilitava o desempenho docente e a execução das atividades, todavia a falta de interesse levava a quebras na dinâmica da aula, na interação e na participação. Cedo compreendi que esta turma iria pedir de mim um grande esforço ao nível da motivação, da variedade de estratégias e do ritmo da aula. Destarte, preocupei-me em criar e executar sequências de aulas com grande variedade de atividades, apelativas e que envolvessem os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

## **2.3. Lecionação e avaliação**

### **2.3.1. Lecionação**

Ao longo do ano letivo, concebi, planifiquei e executei vinte e três aulas, tendo trabalhado com os alunos as quatro sequências de ensino e aprendizagem previstas no Programa de Português de 12.º ano em vigor (Coelho *et al.*, 2001). No 1.º período, lecionei um bloco de cinco aulas de 50 minutos ao 12.ºA e no 2.º período lecionei um bloco de cinco aulas de 50 minutos à mesma turma. No 3.º período, lecionei dois blocos de aulas, um de cinco aulas de 50 minutos e outro de seis aulas de 50 minutos ao 12.ºA. Ainda neste período lecionei igualmente duas aulas de 50 minutos ao 12.ºI, de forma a ter uma experiência com uma outra turma.

#### **Sequência de Ensino e Aprendizagem nº 1 – Álvaro de Campos, a fase intimista**

A minha primeira experiência de lecionação com o 12.ºA ocorreu ainda no 1.º período, na primeira semana de dezembro de 2014. O autor escolhido foi Álvaro de Campos, incidindo especificamente sobre a fase intimista deste heterónimo pessoano. Tratou-se de um bloco de cinco aulas de 50 minutos, que se desenvolveu ao longo de uma aventureira semana. Planifiquei este bloco de aulas a partir do Programa de Português de 12.º ano em vigor (Coelho *et al.*, 2001) e tendo em conta o perfil da turma e a concomitante necessidade de delinear estratégias eficazes e motivantes. Preocupeime em planificar e propor atividades variadas capazes de entusiasmar e envolver os alunos, conduzindo-os à apropriação dos conteúdos e levando-os a atingir os objetivos propostos.

A primeira aula, que foi um bloco de 100 minutos, teve lugar no dia 2 de dezembro de 2014 e iniciou-se com a apresentação da fase intimista de Álvaro de Campos, feita de forma dialogal, através de um *PowerPoint* (cf. **Anexo 3**) que continha diversas imagens pictóricas de fins do século XIX e inícios do século XX. Tratava-se de imagens que exprimiam emoções, sentimentos ou evocavam ideias presentes na poesia desta fase do heterónimo. Cada diapositivo continha uma imagem pictórica e era acompanhada de um verso de Álvaro de Campos da fase intimista. A exploração dos diapositivos foi feita de forma colaborativa. Para tal, pedi aos alunos que observassem a pintura, lessem o verso e que exprimissem as emoções que as imagens lhes suscitavam,

cabendo-me a mim tecer comentários que enquadravam os materiais apresentados. Esta atividade foi muito bem recebida pelos alunos, que participaram ativamente e se mostraram muito entusiasmados com a descoberta das imagens pictóricas e dos versos de Álvaro de Campos.

De forma a preparar a leitura do poema escolhido para esta aula, “Esta velha angústia”, os alunos visionaram e escutaram um vídeo com a declamação do poema feita pelo ator brasileiro Paulo Autran e anotaram a palavra que consideraram mais relevante durante a escuta ativa do mesmo. Em seguida, estabeleci um breve diálogo com a turma sobre o vídeo visionado e sobre a palavra que consideraram mais relevante. Pedi então aos alunos que me definissem “angústia” e depois de um breve diálogo apresentei um diapositivo com uma definição deste estado de espírito retirada de um dicionário etimológico. Estas atividades de pré-leitura motivaram e prepararam os alunos para a leitura do poema, que não se encontrava no manual e que foi feita em voz alta por dois alunos. O último verso do poema, “Estala, coração de vidro pintado!”, foi dito em voz alta, de forma coral, por toda a turma. Os alunos apreciaram bastante este breve momento de leitura coletiva em que juntos puderam sentir a força expressiva deste heterónimo. Como atividade de leitura interpretativa, comecei por perguntar aos discentes o que retiveram globalmente do poema e o seu tema, orientando o diálogo. Pedi também que fizessem a seguinte atividade: que escrevessem numa coluna todas as palavras presentes no poema relacionadas com o campo lexical da loucura. Depois de terem selecionado as palavras, através de um breve diálogo sistematizei este ponto. Em seguida, procedemos à interpretação colaborativa do poema. Finda a leitura interpretativa, pedi aos alunos para, a partir do poema estudado, indicarem algumas diferenças relativamente à fase anterior de Álvaro de Campos, de forma a preparar uma primeira sistematização deste tópico da matéria. Passámos então à leitura analítica de dois textos informativos do manual relativos a esta fase de Álvaro de Campos, relacionando-os com o poema previamente estudado.

No dia 4 de dezembro de 2014 ocorreu a minha segunda aula, um bloco de 50 minutos, em que procedemos à leitura literária do poema “Lisbon Revisited (1923)” de Álvaro de Campos. Como atividade de pré-leitura, os alunos visionaram um vídeo e escutaram a declamação do poema feita pelo ator João Grosso, anotando a palavra que mais lhes chamou a atenção. Depois de uma breve troca de impressões sobre a palavra selecionada e o possível assunto do poema, dois alunos fizeram a leitura em voz alta do

poema a que se seguiu a leitura interpretativa feita oralmente e de forma colaborativa. Como TPC, entreguei aos alunos uma ficha de gramática, feita a partir do poema estudado em aula e a corrigir na aula seguinte.

No dia seguinte, a 5 de dezembro de 2014, teve lugar o último bloco de 100 minutos deste bloco de aulas (cf. **Anexo 4** - Plano de Aula). A aula começou com a correção oral do TPC, uma ficha de gramática, que não levantou grandes dúvidas aos alunos. Pedi então a três alunos para lerem em voz alta o poema “O que há em mim é sobretudo cansaço”, que se encontrava no manual, ficando cada um com uma estrofe. Os alunos ouvintes deveriam sublinhar no poema a palavra que mais lhes chamasse a atenção. No final da leitura em voz alta, os alunos indicaram as palavras que anotaram e orientei um breve diálogo sobre o assunto.

Propus em seguida à turma uma atividade facilitadora da leitura interpretativa do poema, que consistia em fazer duas colunas numa folha do caderno, selecionar no poema todos os elementos referentes ao “eu poético”, escrevê-los na primeira coluna e, em seguida, identificar as expressões referentes aos “outros” e colocá-las na outra coluna. Esta tarefa auxiliou os alunos a compreender, de forma clara e através do seu próprio esforço, a construção do poema que opõe o “eu” aos “outros”, evidenciando a sua diferença. Através do diálogo orientado, sistematizei este ponto. Como tarefa subsequente, procedemos a uma leitura analítica detalhada do poema, analisando os seguintes tópicos: identificação do tema do poema; divisão do poema em partes; caracterização do sujeito poético; caracterização do cansaço do sujeito poético; identificação dos motivos do cansaço; diferença entre o sujeito poético e os outros; identificação de alguns recursos estilísticos que contribuem para a expressividade do poema. Na execução desta análise orientei o diálogo, interrogando diretamente alguns alunos de forma a que os discentes mais silenciosos também participassem. Seguidamente, fiz a sistematização dos aspetos referidos pelos alunos, concluindo a tarefa de interpretação do poema.

Considereei que era oportuno trabalhar o tema do meu relatório da PES logo na minha primeira intervenção e por isso planifiquei para esta última aula a introdução da questão da intertextualidade. Comecei por escrever no quadro a famosa frase de Júlia Kristeva “(...) todo o texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (Kristeva, 1969), orientei um breve diálogo livre com os alunos sobre esta afirmação e abordei então, brevemente, a questão da tradição e

rutura na cultura e na literatura. Como pretendia já nesta aula propor um percurso de leitura intertextual, relacionando o texto de Álvaro de Campos com um poema de José Régio, procedi a uma brevíssima apresentação deste autor, vulto incontornável da Revista *Presença*. A minha proposta era fazer a leitura do poema “Cântico Negro” de José Régio, relacionando-o com o poema de Álvaro de Campos “O que há em mim é sobretudo cansaço”, para concluir o estudo deste heterónimo pessoano abrindo horizontes textuais e dando a ver aos alunos a extraordinária dinâmica intertextual que os textos tecem entre si. Como tarefa de pré-leitura, os alunos escutaram a expressiva declamação de João Villaret do poema “Cântico Negro” de José Régio e anotaram no caderno a palavra ou expressão que consideraram mais marcante. Depois da escuta ativa do poema, orientei um diálogo com a turma acerca das palavras que lhes chamaram mais a atenção. Distribuí então o poema “Cântico Negro” de José Régio e dois alunos leram-no de forma bastante expressiva e inflamada. Através do diálogo orientado, os discentes indicaram o tema do poema de José Régio, fizeram colaborativamente a leitura interpretativa do texto e estabeleceram os pontos de contacto que este poema estabelece com o poema de Álvaro de Campos “O que há em mim é sobretudo cansaço”, descobrindo desta forma a relação intertextual existente entre os dois textos. No fim desta tarefa, os alunos estavam bastante satisfeitos com as descobertas que fizeram e as relações intertextuais que estabeleceram entre os dois poemas. Desta forma pude, logo nas primeiras aulas lecionadas, trabalhar com os alunos a questão da intertextualidade.

Nesta aula, fiz ainda oralmente a sistematização das características de Álvaro de Campos através do diálogo orientado, com a turma e com o auxílio de um *PowerPoint*. Para finalizar a sequência didática, distribuí o enunciado do exercício de produção escrita que os alunos deveriam fazer em casa, um texto de reflexão sobre Álvaro de Campos, e dei algumas indicações sobre a execução do mesmo.

Depois desta aula, os alunos fizeram o TPC, um texto de reflexão sobre Álvaro de Campos, e entregaram-mo. Elaborei uma grelha de correção que me auxiliou na tarefa de corrigir e avaliar as produções escritas. Depois de corrigidos e avaliados, os trabalhos foram entregues aos alunos com anotações. Como trabalho complementar, segui a sugestão da professora orientadora e elaborei uma antologia de textos sobre o heterónimo pessoano Álvaro de Campos que foi distribuída aos alunos de forma a enriquecer os seus conhecimentos sobre este autor. A antologia continha cartas e textos

de Fernando Pessoa sobre Álvaro de Campos e textos de ilustres pessoanos sobre este heterónimo.

### **Sequência de Ensino e Aprendizagem nº 2 – *Mensagem* e *Os Lusíadas*: a relação intertextual**

No 2.º período, na sequência das aulas observadas e das orientações recebidas nas reuniões do núcleo de estágio, planifiquei e executei um bloco de cinco aulas de 50 minutos sobre “*Mensagem* e *Os Lusíadas*: a relação intertextual”. Delineei esta planificação apoiando-me no Programa de Português de 12.º ano em vigor e na bibliografia especializada sobre o tema. Tive também em conta a matéria lecionada anteriormente de forma a que as minhas aulas se inserissem coerentemente no trabalho desenvolvido com a turma pela professora orientadora.

O primeiro bloco de aulas teve lugar no dia 10 de março de 2015, foi de 100 minutos e centrou-se nas figuras históricas de D. Afonso Henriques, D. Teresa e D. Dinis. Para mobilizar conhecimentos prévios sobre D. Afonso Henriques, os alunos visionaram um pequeno vídeo sobre este monarca e completaram uma ficha de compreensão oral elaborada por mim de raiz, a que se seguiu a respetiva correção através do diálogo orientado (cf. **Anexo 5**). Os alunos gostaram muito do vídeo e também se mostraram muito entusiasmados com o exercício de compreensão oral, pois tratava-se de uma atividade diferente das habituais, permitindo a revisão de conhecimentos históricos de uma forma lúdica. Depois da correção e comentário da ficha de compreensão oral, os discentes procederam à leitura, interpretação e análise comparativa dos poemas “Dona Tareja” de *Mensagem* e das estâncias 29 a 33 do Canto III de *Os Lusíadas* e de “D. Afonso Henriques” de *Mensagem* e das estâncias 42, 43 e 53 do Canto III de *Os Lusíadas*, evidenciando e justificando a forma como cada obra traça o retrato de cada um destes personagens históricos.

Seguidamente, apresentei oralmente o rei D. Dinis através de um *PowerPoint* elaborado por mim, que fui comentando com os alunos. Esta apresentação preparou a atividade seguinte que consistiu na leitura interpretativa da cantiga de amigo de D. Dinis “Ai flores, ai flores do verde pino” e na escuta da mesma interpretada pelo grupo espanhol Barahúnda. Depois destas atividades, dois alunos leram em voz alta o poema “Dom Dinis” de *Mensagem* e as estâncias 96 a 98 do Canto III de *Os Lusíadas* e



orientei o comentário comparativo dos referidos poemas, focando-me na representação que cada obra faz desta figura histórica. No fim desta aula, distribuí a ficha de trabalho nº 4 para fazer em casa, que se compunha de exercícios de gramática e de um exercício de produção escrita, que consistia num texto de reflexão sobre a representação de Dom Dinis em *Mensagem* e n' *Os Lusíadas*.

A segunda aula foi de 50 minutos, ocorreu no dia 12 de março de 2015 e o seu tema foi a representação de D. João I nas obras *Mensagem* e *Os Lusíadas* e a figura histórica de Dona Filipa de Lencastre. Os alunos começaram por ler em voz alta e comentar oralmente um texto informativo sobre D. João I e depois leram e interpretaram comparativamente os poemas “D. João o primeiro” de *Mensagem* e as estâncias 1 a 3 do Canto IV de *Os Lusíadas*. Em seguida, alguns alunos leram em voz alta um texto informativo sobre Dona Filipa de Lencastre e orientei o comentário oral do mesmo. Como trabalho de casa, pedi aos alunos que lessem em casa o poema “D. Filipa de Lencastre” de *Mensagem*.

O último bloco de aulas compôs-se de duas aulas de 50 minutos, teve lugar no dia 13 de março de 2015 e foi dedicado à representação de Dona Filipa de Lencastre na obra *Mensagem* e de D. Nuno Álvares Pereira e do Infante D. Henrique nas obras *Mensagem* e *Os Lusíadas*. A aula iniciou-se com a leitura em voz alta por uma aluna do poema “D. Filipa de Lencastre”, a que se seguiu a interpretação oral do poema. Em seguida, com o objetivo de relembrar ou adquirir conhecimentos históricos importantes para a compreensão dos poemas em estudo, quatro alunos leram em voz alta um texto informativo sobre D. Nuno Álvares Pereira e orientei o comentário do mesmo. Depois distribuí a ficha de trabalho nº 7 (cf. **Anexo 6**), um aluno leu em voz alta o poema “Nun'Álvares Pereira” de *Mensagem* e procedemos ao comentário de uma imagem pictórica desta figura histórica e à análise detalhada do poema com o auxílio de um questionário. Em seguida, dois alunos leram em voz alta as estâncias 28 a 31 do Canto VIII de *Os Lusíadas* e orientei a leitura literária das mesmas, a que se seguiu a análise comparativa dos poemas. A apresentação do Infante D. Henrique foi feita através da leitura em voz alta de um texto informativo sobre esta figura histórica, acompanhada de um comentário oral que permitiu mobilizar conhecimentos prévios dos alunos. Posteriormente, orientei o comentário oral sobre a pintura de José Malhoa dedicada a esta personagem histórica, “O sonho do Infante” (1906) (cf. **Anexo 6**), e um aluno leu em voz alta o poema “Infante D. Henrique” de *Mensagem*, a que se seguiu a análise oral

do mesmo, confrontando-o com a imagem pictórica de José Malhoa. A seguir, um aluno leu a estância 37 do Canto VIII de *Os Lusíadas* e orientei a interpretação da mesma e a análise comparativa com o poema de *Mensagem* anteriormente estudado. Para finalizar a aula, um aluno leu em voz alta o poema “Infante” de *Mensagem*, que se encontrava no manual, e orientei o comentário global do poema que foi feito colaborativamente por vários alunos.

Considero que escolhi e operacionalizei metodologias de trabalho adequadas aos objetivos propostos para as aulas e às competências a desenvolver, tendo elaborado diversos materiais originais, apropriados, tais como fichas de trabalho, fichas informativas e um *PowerPoint* de apoio à exposição oral e à discussão, de forma a proporcionar aos alunos situações de aprendizagem estimulantes e significativas. Na execução das atividades letivas, esforcei-me por desenvolver as capacidades linguísticas, cognitivas e socioafetivas dos alunos e mobilizar os seus conhecimentos prévios. Incentivei a participação ativa dos alunos, a nível escrito e oral, valorizando as suas intervenções. Creio ter mantido um clima de aula dinâmico, disciplinado e descontraído, motivador e favorável à aprendizagem. Considero que cumpri os objetivos propostos na planificação e que todos os conteúdos propostos foram trabalhados em aula.

Durante o desenvolvimento das aulas utilizei uma linguagem clara e adaptada aos alunos, um tom de voz audível e mantive o contacto visual com os discentes. As tarefas propostas foram variadas o que facilitou o envolvimento dos alunos nas atividades e contribuiu para tornar a aula num espaço de trabalho colaborativo e dinâmico. Promovi a autonomia dos alunos através das diversas tarefas propostas, respeitei os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizei a participação dos discentes.

Durante a execução das atividades letivas, ocupei de forma consciente o espaço da sala de aula e circulei pela sala de aula. Interagi oralmente com todos os alunos e mantive o contacto visual com os discentes durante os momentos de exposição oral e nos diálogos que estabelecemos. Fiz a gestão do tempo de aula de forma flexível, adaptando a planificação ao ritmo real da turma de forma a que todos os conteúdos fossem trabalhados, o que implicou, na execução de algumas atividades, um pequeno afastamento relativamente aos tempos previstos na planificação. Penso ter criado com os alunos uma relação baseada no respeito mútuo, na confiança e na simpatia, tendo-os tratado de forma equitativa e humana. Durante a execução das atividades letivas,

mantive a disciplina na sala de aula e promovi um ambiente de trabalho caracterizado pela confiança e interesse, elementos facilitadores da aprendizagem. Preocupe-me em pautar o meu desempenho pelo rigor científico, assente numa aturada preparação e planificação das aulas.

### **Sequência de Ensino e Aprendizagem nº 3 – *Felizmente há luar!* de Luís de Sttau Monteiro**

A minha terceira experiência de lecionação ocorreu no 3.º período, no mês de abril de 2015 e centrou-se no estudo da obra *Felizmente há luar!* de Luís de Sttau Monteiro, inserindo-se na sequência de ensino e aprendizagem nº 3 do programa de Português de 12.º ano em vigor. No momento da minha intervenção, os alunos já conheciam a peça, uma vez que já tinham iniciado o estudo da obra com a professora orientadora e tinham ido assistir, a 10 de abril de 2015, à representação teatral da peça no teatro “A Barraca”.

A primeira aula teve lugar no dia 23 de abril de 2015, consistiu numa aula de 50 minutos e organizou-se em dois momentos distintos. Na primeira parte da aula, a partir de um *PowerPoint* por mim elaborado e através do diálogo com os alunos, apresentei, comentei e consolidei diversos aspetos relevantes da peça *Felizmente há luar!*, nomeadamente as características do teatro épico, a importância da neutralidade do cenário na peça e também a origem e simbologia do título da peça. Relativamente a este ponto, projetei um diapositivo que continha um excerto da carta escrita por D. Miguel Forjaz ao Intendente da Polícia, no dia da execução do General, retirado da obra de Raul Brandão, *Vida e Morte de Gomes Freire*. No excerto referido, D. Miguel Forjaz utiliza a expressão “felizmente há luar”, que será posteriormente utilizada por Sttau Monteiro no título da sua obra e na fala de dois personagens da peça, D. Miguel e Matilde (cf. **Anexo 7**). Orientei os alunos na descoberta da relação intertextual entre o título da peça, um elemento paratextual, e um documento histórico coligido e publicado por um escritor anterior, Raul Brandão, na obra *supra* referida. Dediquei algum tempo à elucidação da operacionalização da intertextualidade entre estes dois textos, chamando a atenção para o facto de, no título da peça de teatro, a afirmação de D. Miguel Forjaz ser transformada em exclamação, discutindo com os alunos o valor desta transformação e as suas implicações. Orientei ainda a discussão acerca da relação paratextual que o título, elemento do peritexto, estabelece com o texto da peça, uma vez que as expressões

“felizmente há luar” e “Felizmente – felizmente há luar!” vão ser proferidas por D. Miguel e por Matilde, respetivamente, em dois momentos distintos da peça (Monteiro, 2014: 131 e 140) e com sentidos diametralmente opostos. Para encerrar este ponto, referi a estrutura circular da obra que termina com a exclamação de Matilde que é também o título à peça, orientando o diálogo com os alunos acerca desta questão. Na segunda parte da aula, orientei a leitura interpretativa de um excerto da peça relativo às personagens D. Miguel, Beresford e Principal Sousa. Os alunos leram de pé e expressivamente o excerto selecionado, mostrando-se muito cooperantes e entusiasmados com esta modalidade de leitura. Em seguida, os discentes responderam a um questionário sobre o excerto lido. Como esta atividade não pôde ser concluída nesta aula, as últimas perguntas do questionário foram indicadas como trabalho de casa, que seria corrigido oralmente no início da aula seguinte.

O segundo bloco de aulas de 100 minutos ocorreu a 24 de abril de 2015. Iniciei a aula corrigindo oralmente o questionário iniciado na aula anterior sobre o excerto lido e a seguir apresentei brevemente o compositor, autor e intérprete José Afonso e distribuí aos alunos uma ficha de trabalho com o poema “Os Vampiros” de sua autoria. Dois alunos leram o poema e orientei o comentário sobre o mesmo, explicando o significado de alguns vocábulos e, através de um diálogo dirigido, levei os alunos a compreender a crítica social e política presentes no texto. Os discentes escutaram a música “Os Vampiros” na interpretação de José Afonso e concluímos o comentário do poema relacionando-o com a peça *Felizmente há luar!*. Uma vez que esta aula teve lugar na véspera do dia 25 de abril, pareceu-me muito oportuno referir a importância política e ideológica da denominada “música de intervenção”, entendida enquanto instrumento de denúncia e crítica social capaz de despertar consciências adormecidas, no período da ditadura, destacando evidentemente a figura ímpar de José Afonso. A escuta desta música com os alunos foi para mim um momento muito emocionante, pois pude partilhar com eles a minha admiração por José Afonso, voz que num momento chave do nosso destino coletivo encarnou os sonhos de liberdade de um povo.

Seguidamente, distribuí aos alunos a ficha de trabalho nº3 que continha um excerto da peça que alguns alunos leram em voz alta, de pé virados para os colegas, a que se seguiu a resolução oral de um questionário sobre o excerto. Nesta aula, ainda foi possível ler em voz alta um outro excerto da peça, centrado na personagem Matilde, leitura esta que também foi feita por um grupo de alunos, de pé, virados para a turma.

Os alunos mostraram-se muito disponíveis para fazer estas leituras em voz alta e de pé e apreciaram bastante o exercício. Seguiu-se a resolução oral de um questionário sobre o excerto lido e a resolução de uma ficha de retoma e consolidação gramatical feita a partir de um texto teórico de Jorge de Sena sobre B. Brecht. Recolhi as fichas de gramática, corriji-as em casa e entreguei-as aos alunos na aula seguinte.

O último bloco de aulas dedicado à peça *Felizmente há luar!* teve lugar no dia 28 de abril de 2015 e compôs-se de duas aulas de 50 minutos. A aula iniciou-se com a leitura interpretativa de um texto teórico sobre a personagem Matilde, em que os alunos sublinharam, no texto, as características principais da personagem e a que se seguiu a partilha de informações sobre este tópico e a sua sistematização oral. Em seguida, alguns alunos leram em voz alta os dois últimos excertos estudados da peça e orientei a resolução dos questionários sobre os mesmos e a discussão sobre os temas presentes nos excertos. Concluimos esta aula com a leitura de dois poemas: “Soneto escrito na Morte de todos os Antifascistas Assassinados pela Pide” de José Carlos Ary dos Santos e o poema de Manuel Alegre “Letra para um hino”. Ambos os textos foram lidos em voz alta pelos alunos e comentados, tendo sido estabelecidas relações com a obra estudada de Luís de Sttau Monteiro.

#### **Sequência de Ensino e Aprendizagem nº 4 – *Memorial do Convento* de José Saramago**

A minha quarta e última experiência de lecionação com o 12.ºA ocorreu no mês de maio de 2015 e centrou-se no estudo da obra de José Saramago *Memorial do Convento*. Planifiquei um bloco de seis aulas de cinquenta minutos, em que analisei com os alunos alguns excertos da obra *Memorial do Convento*, focando-me sobretudo na linha narrativa “da gente que construiu” o convento de Mafra e propondo um percurso de leitura intertextual entre o texto de Saramago e alguns passos de *Os Lusíadas*. Este bloco de aulas incluiu também uma parte importante dedicada à avaliação da produção oral planificada e espontânea dos discentes (cf. **Anexo 8**).

No dia 12 de maio de 2015, teve lugar a primeira aula e como atividade de pré-leitura da obra *Memorial do Convento*, iniciámos a aula com a leitura em voz alta do poema de B. Brecht “Perguntas de um operário letrado” e a escuta da declamação do mesmo feita pelo ator Mário Viegas. Em seguida, através de diálogo orientado, os alunos decifraram e interpretaram o poema, a que se seguiu uma reflexão sobre as

personagens valorizadas pelo discurso oficial da história e o lugar do “povo anônimo” e dos subalternos neste mesmo discurso. Neste âmbito, referi também a responsabilidade do intelectual e a possibilidade que é dada ao escritor de reescrever a história oficial através da criação de uma “metaficção historiográfica” (Hutcheon, 1991, citada por Martins, 2008: 105). Para fazer a transição entre Brecht e a obra de José Saramago, detivemo-nos na leitura da contracapa do romance, elemento paratextual da obra que a enquadra e se situa na sua periferia, fazendo parte do “peritexto” (Genette, 1987). Depois da leitura do texto da contracapa, chamei a atenção para a frase “Era uma vez a gente que construiu esse convento”, fazendo algumas perguntas aos alunos sobre os construtores da obra. Em seguida, analisei com os discentes uma grelha sobre as etapas de construção do convento, lembrando os momentos importantes da obra literária e da construção do monumento. Depois destas atividades preparatórias, procedemos à leitura interpretativa de três excertos de *Memorial do Convento* que foram analisados oralmente de forma colaborativa. A segunda parte da aula foi dedicada às apresentações orais planificadas de alguns alunos que estavam calendarizadas para esta semana e que contavam para a avaliação. Coordenei e orientei as apresentações orais e procedi à avaliação de cada aluno recorrendo a duas grelhas de avaliação da oralidade (cf. **Anexo 9 e 10**) elaboradas para este fim. No final de cada apresentação oral, comentei cada trabalho apresentado, procedendo a uma breve avaliação qualitativa.

No dia 14 de maio de 2015, teve lugar o segundo bloco de cinquenta minutos, em que foi feita a leitura metódica de diversos excertos da obra *Memorial do Convento*, os quais foram analisados colaborativamente através do diálogo orientado por mim. Neste mesmo dia, lecionei igualmente um bloco de duas aulas de cinquenta minutos à turma 12.ºI para ter uma experiência de docência numa turma que não conhecia tão bem. A aula correu muito bem, pois o 12.ºI era uma turma afável, extremamente participativa e que se mostrou muito colaborativa.

No dia 15 de maio de 2015, teve lugar um bloco de cem minutos, em que na primeira parte da aula se fez a leitura em voz alta de excertos da obra *Memorial do Convento*, procedendo-se à sua análise e comentário oral através de diálogo orientado por mim. Na segunda parte da aula, alguns alunos fizeram a apresentação oral planificada e fiz a coordenação desta tarefa, tal como na aula de dia 12 de maio.

No dia 21 de maio de 2015, ocorreu a última aula deste bloco de aulas, uma aula de cinquenta minutos, em que foram lidos e analisados alguns excertos de *Memorial do*

*Convento* e em que se procedeu à leitura interpretativa de algumas estâncias de *Os Lusíadas*. Nesta aula, orientei um percurso de leitura intertextual entre um excerto do romance e algumas estâncias selecionadas da epopeia camoniana (cf. **Anexo 11**). O excerto de *Memorial do Convento* escolhido narrava o episódio de recrutamento forçado de trabalhadores para a obra do convento, que conta expressivamente a forma violenta e indigna como tal tarefa foi realizada. Este episódio incorpora alguns versos da epopeia camoniana referentes ao episódio do Velho do Restelo e à partida das naus e ao episódio de Inês de Castro que são inseridos sem aspas no texto saramaguiano. O tipo de relação intertextual entre o texto B (*Memorial do Convento*/hipertexto) e o texto A (*Os Lusíadas*/hipotexto) é de derivação e a intertextualidade, ou mais precisamente a hipertextualidade, na terminologia de Genette, é aqui concretizada através de uma operação de transformação simples. A natureza da relação hipertextual aqui presente é de transformação, em forma séria, que permite fazer uma crítica grave e trágica da situação narrada. Depois da leitura em voz alta por dois alunos do excerto de *Memorial do Convento*, expliquei o significado de alguns vocábulos e orientei a leitura interpretativa do excerto. Seguidamente, os alunos leram as estâncias de *Os Lusíadas* selecionadas e orientei uma breve interpretação em que foram mobilizados conhecimentos prévios dos discentes relativos à obra. Em seguida, os alunos identificaram os versos da epopeia camoniana no texto saramaguiano e orientei um breve diálogo acerca da pertinência do recurso aos versos camonianos neste episódio de *Memorial do Convento*.

As vinte e três aulas lecionadas foram completadas com a elaboração de um teste de avaliação que foi aplicado no 12.ºA e com a correção e avaliação de alguns testes.

### **2.3.2. Avaliação**

Ao longo do meu processo formativo pude ficar a conhecer as diversas vertentes do processo de avaliação e refletir sobre a sua complexidade e importância na prática docente. Durante o ano letivo, participei ativamente na avaliação das atitudes, comportamentos e participação oral dos alunos do 12.ºA, através da observação atenta de cada aluno da turma e do preenchimento de grelhas que criei para este fim (cf. **Anexo 12**). No final de cada período, com base nas informações recolhidas nas aulas,

preenchia uma grelha de avaliação de atitudes e comportamentos que entregava à professora orientadora e que era tida em conta na ponderação da avaliação dos alunos. Relativamente às aulas que lecionei, enviei sempre pontualmente à professora orientadora grelhas com as classificações dos alunos relativas aos diversos exercícios realizados, para que estes elementos fossem considerados no momento da avaliação.

De forma a adquirir uma experiência completa do processo de avaliação, no 3.º período, elaborei um teste da avaliação que foi aplicado no 12.ºA, no mês de maio de 2015, e que incidiu sobre a última sequência de ensino e aprendizagem. Para realizar adequadamente esta tarefa, socorri-me de diversos materiais didáticos, tive em conta tudo o que foi lecionado nas aulas e segui os conselhos da professora orientadora. Para completar esta experiência de avaliação, procedi também à correção de três testes de avaliação, tarefa em que senti grande responsabilidade e com a qual aprendi bastante.

## **2.4. Reuniões de escola e reuniões do núcleo de estágio**

### **2.4.1. Reuniões de escola**

Ao longo do ano letivo, houve lugar a diversas reuniões de trabalho em que participei. Por convite da professora orientadora, assisti, a 22 outubro de 2014, à primeira reunião do Departamento de Português e Latim da escola. Desta forma fiquei a conhecer todas as docentes de Português da escola e tomei conhecimento dos diversos projetos desenvolvidos pelo Departamento, das atividades programadas pela Biblioteca e dos eventos que envolviam as docentes do Departamento, tais como o “Dia da Escola”, o “Dia da Poesia” ou a “Semana da Leitura”.

Entre novembro de 2014 e junho de 2015, participei empenhadamente nas reuniões do Conselho de Turma do 12.ºA. Na primeira reunião, fiquei a conhecer o Diretor de Turma e os restantes docentes do 12.ºA e escutei atentamente as reflexões que cada docente foi tecendo sobre o comportamento, as atitudes e o desempenho dos alunos. Estas reuniões decorreram sempre num ambiente de trabalho rigoroso e simultaneamente descontraído e agradável. Desde a primeira reunião, os docentes foram unânimes em destacar o excelente comportamento dos alunos do 12.ºA, todavia, a apatia geral da turma foi igualmente referida, assim como o facto de alguns alunos não participarem espontaneamente, nem apresentarem as suas dúvidas. Este comportamento



passivo e silencioso de alguns elementos da turma conduzia a que, nas aulas, o discurso do professor fosse preponderante, não permitindo ao docente ter uma percepção clara das dúvidas e do ritmo de aprendizagem dos discentes. Ao longo do ano, os docentes do 12.ºA consideraram também que era necessário mais empenho e estudo por parte dos alunos de forma a que a turma atingisse melhores resultados. No último Conselho de Turma, que ocorreu a 8 de junho de 2015, os docentes reiteraram a avaliação do bom comportamento dos alunos, tendo destacado e elogiado a evolução observada na turma, em termos de empenho, dedicação e autonomia que se refletiu nos bons resultados gerais obtidos pelos alunos do 12.ºA. Globalmente foi uma turma que evoluiu de forma progressiva ao longo do ano e que alcançou bons resultados no término do ano letivo, não se registando nenhum caso de retenção. As notas finais oscilaram entre doze e dezoito valores.

#### **2.4.2. Reuniões do núcleo de estágio**

Entre outubro de 2014 e junho de 2015, tiveram lugar, periodicamente, diversas reuniões do núcleo de estágio de Português. Nestas reuniões, participavam a professora orientadora, eu e a colega de estágio e foram momentos de formação e partilha muito importantes no meu percurso formativo.

A 8 de outubro de 2014, ocorreu uma reunião em que a professora orientadora transmitiu diversas informações importantes sobre o funcionamento da PES, a natureza das tarefas que tínhamos que executar e a calendarização de alguns eventos importantes da escola em que as professoras estagiárias poderiam participar, tais como “O Dia da Escola” e a “Semana da Leitura”. A partir do mês de novembro de 2014, estas reuniões ocorriam antes e imediatamente após a lecionação das aulas assistidas e tinham como grande objetivo auxiliar a estagiária na preparação das aulas e, a seguir à execução, proceder à avaliação do desempenho docente da estagiária. A professora orientadora procedia a uma análise prévia das planificações e dos materiais elaborados, fazendo diversos comentários construtivos. Foi-me sempre dada muita liberdade relativamente à escolha das metodologias, estratégias e atividades a incluir nas aulas que planifiquei e executei. Nas reuniões preparatórias das aulas assistidas, recebi conselhos importantes e muito úteis, sugestões de atividades interessantes, indicações bibliográficas pertinentes e foram-me também facultados exemplos de materiais de apoio que me auxiliaram na

preparação e aperfeiçoamento do meu trabalho. Uma vez concluída a lecionação do bloco de aulas previsto, era marcada uma nova reunião do núcleo de estágio para avaliar o desempenho da estagiária. Nestas reuniões pós-lecionação, a professora orientadora pedia-me uma autoavaliação e solicitava também uma avaliação à colega de estágio que tinha assistido às minhas aulas e, finalmente, fazia uma análise e avaliação das aulas lecionadas, aconselhando aspetos a melhorar e concluindo sempre com uma palavra de estímulo e de confiança no meu desempenho docente. Nestas reuniões em que era feito um balanço do meu desempenho, a professora orientadora foi sempre extremamente cordial, positiva e incutiu-me muita confiança. Na reunião de avaliação do primeiro bloco de cinco aulas, dedicado a Álvaro de Campos, em dezembro de 2014, a professora orientadora mostrou-se muito satisfeita com o trabalho realizado, mas chamou-me a atenção para o meu tom de voz. Aconselhou-me a projetar a voz mais alto e a adotar uma atitude mais descontraída. Tive em conta estes conselhos e nas aulas que lecionei posteriormente esforcei-me por corrigir estes aspetos. Nas reuniões subsequentes, a professora orientadora considerou ter havido uma evolução positiva e notória na minha atitude perante a turma, tendo passado a adotar um tom de voz e uma postura adequados, afirmando ter-se verificado igualmente uma progressão assinalável na qualidade da interação que estabeleci com os alunos.

## **2.5. Atividades extracurriculares**

Na reunião do núcleo de estágio que teve lugar a 8 de outubro de 2014, a professora orientadora deu bastante importância à organização de algumas atividades extracurriculares pelas estagiárias, pois esta é também uma vertente importante da PES.

Em fins de outubro de 2014, propus à professora orientadora convidar o Professor Doutor David Justino, da FCSH da Universidade Nova de Lisboa, para proferir uma conferência no “Dia da Escola”, que ocorreria a 20 de janeiro de 2015, data de extrema importância para a instituição e esta proposta foi acolhida com muito entusiasmo pela professora orientadora. Pensei convidar o Professor Doutor David Justino porque fui sua aluna e nas suas aulas aprendi a refletir e a compreender várias questões relacionadas com a educação em Portugal: a sua história, as políticas educativas atuais e as tendências mundiais na área da educação. Trata-se de um académico que alia um conhecimento rigoroso e profundo das matérias que ensina ao

conhecimento “no terreno” e a uma excelente capacidade de comunicação, a que não falta o sentido de humor. Tendo em conta tratar-se do dia de celebração da escola, seria conveniente convidar um orador capaz de fazer uma palestra que interessasse a um público escolar alargado. E de facto o Professor Doutor David Justino aceitou imediatamente o convite e, no dia 20 de janeiro de 2015, pelas 9:30, proferiu na Biblioteca da ES c/3.º ciclo do EB de Pedro Nunes uma palestra subordinada ao tema “Novas Competências para um Mundo em Mudança”, que muito agradou aos alunos e docentes presentes. Destaco que após a palestra, o orador se prontificou a responder a todas as perguntas formuladas pela assistência e, apesar de ser uma pessoa extremamente ocupada, ficou algum tempo em conversa informal com alguns docentes e alunos da escola. Posteriormente, o Senhor Diretor da escola veio agradecer pessoalmente a palestra e ofereceu um presente simbólico ao Professor Doutor David Justino.

Organizei igualmente, em colaboração com a minha colega de estágio, uma visita de estudo à casa Fernando Pessoa, que teve lugar a 30 de janeiro de 2015, fora do horário letivo, pelas 15h. Fizemos a divulgação da visita de estudo com bastante antecedência, no início das aulas de Português, em todas as turmas, motivando os alunos a participar. Em seguida, procedi à marcação do dia da visita por correio eletrónico com a Casa Fernando Pessoa, à elaboração das listas de alunos e à recolha do valor das entradas. No dia 30 de janeiro, contámos com a participação de vinte e quatro alunos que se mostraram muito entusiasmados e interessados em descobrir o universo pessoano. Considero que esta visita foi um sucesso, pois conseguimos mobilizar vinte e quatro jovens para uma atividade facultativa, que ocorreu na tarde de uma sexta-feira. No final da visita, e nas aulas de Português que se seguiram, todos os participantes se mostraram satisfeitos com a visita e com o que aprenderam sobre Fernando Pessoa.

Na reunião do núcleo de estágio de dia 24 de março de 2015, a professora orientadora pediu que motivássemos os alunos da nossa turma respetiva a participar na “Semana da Leitura”, que decorria entre 23 e 30 de abril de 2015. Para tal, os alunos deveriam escrever uma sinopse subordinada ao tema “O Livro da Minha Vida”, acompanhada de uma imagem expressiva. As produções escritas dos alunos do 12.ºA seriam revistas por mim para serem posteriormente afixadas num painel, junto à Biblioteca da escola, durante a “Semana da Leitura”. Seguindo as indicações dadas pela professora orientadora, propus esta tarefa escrita aos alunos do 12.ºA, indicando que o

documento deveria ser enviado para o meu correio eletrónico para que eu efetuasse a revisão do texto. Como se tratava de uma atividade facultativa era necessário motivar e convencer os alunos a participar. Assim, no início das aulas de português fui relembrando e motivando a turma para esta atividade e consegui a adesão de um terço da turma. Revi os textos, formatei-os, reenviei os trabalhos aos alunos e procedi à sua afixação no painel junto da Biblioteca. Desta forma alguns alunos do 12.ºA participaram na “Semana da Leitura”, que assinalava a celebração do “Dia do Livro” e que contou com diversas iniciativas, tais como uma Feira do Livro, palestras, várias exposição e que decorreu entre 23 e 30 de abril de 2015.

O Departamento de Português e Latim e a Biblioteca da ES c/3.º ciclo EB de Pedro Nunes organizaram, ao longo do ano letivo, diversas atividades interessantes dirigidas aos alunos de Português. A 10 de abril de 2015, teve lugar uma ida ao teatro que permitiu a todas as turmas de 12.º ano ver a peça *Felizmente há luar!* de Luís de Sttau Monteiro, no teatro “A Barraca”. Esta atividade foi organizada pelas professoras de Português da escola e disponibilizei-me para auxiliar na preparação da mesma. Fiquei responsável pela recolha e registo do valor das entradas dos alunos das quatro turmas, cumprindo esta tarefa cabalmente.

Ao longo do ano, a Biblioteca da escola organizou em parceria com o Departamento de Português e Latim diversas conferências destinadas aos alunos. Refira-se que a divulgação destas atividades era feita na página da rede social *Facebook* do Departamento de Português e Latim da escola, sendo de louvar a existência deste canal de comunicação e de difusão. Destaco algumas palestras a que assisti e que foram bastante oportunas e interessantes. No mês de outubro de 2014, a conferência da Professora Doutora Manuela Parreira da Silva sobre Fernando Pessoa despertou o interesse dos alunos para o estudo deste autor. A 20 de janeiro de 2015, no “Dia da Escola”, a palestra do Dr. Miguel Real sobre *Mensagem* de Fernando Pessoa auxiliou os alunos a adquirirem uma visão de conjunto desta obra pessoana complexa e, finalmente, o encerramento do ano letivo, a 5 de junho de 2015, foi feito de forma bastante estimulante com a palestra proferida pelo Professor Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, antigo aluno do “Liceu Pedro Nunes”, que nos falou sobre o seu percurso escolar e académico, deixando a todos uma mensagem de entusiasmo, confiança e determinação.

### **Capítulo 3. A Prática de Ensino Supervisionada de Latim**

#### **3.1. Enquadramento institucional: a Escola Secundária de Camões, “Pera espertar engenheiros curiosos”<sup>1</sup>**

O antigo Lyceu Camões, atual Escola Secundária de Camões (ESC), é um dos estabelecimentos de ensino mais prestigiados de Lisboa e do país. Situada na Praça José Fontana, na freguesia de Arroios, numa zona habitacional e de serviços, muito central e de fácil acesso, caracteriza-se por ter uma população escolar muito diversificada. Fundada em 1902, encontra-se desde 1909 no atual edifício projetado pelo Arquiteto Ventura Terra. A partir da sua inauguração, tornou-se uma referência da arquitetura escolar e o primeiro liceu moderno da capital. A história da ESC está, desde a sua criação, marcada pelo impacto cultural, científico e revolucionário imprimido por aqueles que a frequentaram. Por ela passaram, como docentes e discentes, grandes vultos da nossa Cultura, tais como Mário de Sá-Carneiro, Vergílio Ferreira, Aquilino Ribeiro, Rómulo de Carvalho, Mário Dionísio, António Lobo Antunes, Maria Alzira Seixo, entre outros.

A ESC integra, para além do edifício central, diversos edifícios autónomos, compondo-se hoje de uma biblioteca antiga, uma biblioteca escolar, um ginásio antigo, um arquivo, um museu, laboratórios de física e química, trinta e nove salas de aula, uma sala de estudo, salas de informática, multimédia e informação, as instalações da Direção, duas salas de professores, uma sala de trabalho para professores, um gabinete dos cursos profissionais, duas salas de diretores de turma, uma sala para funcionários, dois gabinetes de receção de encarregados de educação, duas salas da Associação de Estudantes, um bar, instalações dos serviços administrativos, um gabinete de orientação escolar, um gabinete de Psicologia e ensino especial, um gabinete do projeto educação para a saúde e de educação sexual, três salas de oficinas de artes, uma sala de musculação, uma sala de formação, uma papelaria, uma reprografia, um refeitório, o auditório Camões e um pavilhão gimnodesportivo. A escola conta ainda com dois pátios abertos a diversas atividades.

---

<sup>1</sup> Verso de Luís de Camões, da obra *Os Lusíadas*, Canto VII, Estância 82, escolhido como mote do Projeto Educativo 2014/17 da Escola Secundária de Camões.

No ano letivo de 2014/2015, a ESC oferecia, no ensino diurno, quatro cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais e três cursos profissionais: Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Informática de Gestão e Técnico de Serviços Jurídicos. No ensino noturno, a oferta letiva era a seguinte: Ensino Recorrente de nível Secundário, cursos de Português Para Todos (PPT), destinados a cidadãos estrangeiros que pretendem obter formação em Língua Portuguesa e o Curso de Formação e Educação de Adultos (EFA). No ano letivo 2014/15, a população escolar da ESC contava 1100 alunos no ensino diurno e 698 alunos no ensino noturno. O corpo discente compunha-se de jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, maioritariamente do sexo feminino, oriundos de diversos estratos sociais e de cerca de vinte países. A diversidade cultural e linguística da população escolar é uma característica da ESC, sendo considerada uma mais-valia para a escola e um traço da sua cultura escolar. Refira-se que a vocação intercultural da ESC obteve o reconhecimento ao mais alto grau, através da atribuição do Selo Intercultural, em 2012/14, pela Direção Geral da Educação e pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Cultural (ACIDI), agora denominado ACM - Alto Comissariado para as Migrações.

O corpo docente da escola era maioritariamente feminino e compunha-se de 140 docentes, 107 do quadro de nomeação definitiva, 6 do quadro de zona pedagógica e 16 contratados, tendo a maioria dos docentes mais de vinte anos de serviço. Refira-se que vinte e três professores eram detentores de um Mestrado e dois de um Doutoramento. Estes dados permitem inferir que o corpo docente da ESC se caracterizava pela estabilidade, elemento extremamente importante para o envolvimento do docente na escola e subsequente desenvolvimento de projetos a médio e longo prazo, pela longa experiência profissional e pela esmerada qualificação académica. A escola contava igualmente com vários assistentes técnicos e assistentes operacionais, todos do quadro. Faziam também parte da ESC a Associação de Pais e Encarregados de Educação, a Associação de Estudantes e o Movimento Camoniano, criado, constituído e gerido por alunos e que se destaca pela constante dinamização de atividades culturais e artísticas que promovem o combate à inércia e à discriminação.

A ESC surpreende pela variedade e qualidade da oferta de atividades de enriquecimento cultural, de que são exemplo o boletim escolar *Confluências*, o Concurso Literário de Conto e Poesia, os três grupos de Teatro (sendo um em Língua

Alemã e outro em Língua Inglesa), a Oficina de Cinema Camões, o Cine Clube Camões, o Camusicando, os Concertos Abertos na Antena 2, o Projeto Ler Para Viver, entre outros. É de louvar o facto de a ESC, o primeiro liceu moderno de Lisboa, ter uma página na rede social *Facebook*, que permite uma larga divulgação da vida e das atividades da escola. Também o Movimento Camoniano possui uma página nesta rede social, na qual divulga as respetivas atividades.

## **3.2. Observação e caracterização da turma**

### **3.2.1. Observação**

A minha entrada na ESC ocorreu na manhã de 11 de setembro de 2014, por ocasião da reunião geral de professores a que assisti e a que se seguiu uma conversa com o professor Mário Martins, orientador da PES de Latim. Nesta manhã, o professor orientador apresentou-me aos membros da Direção da ESC e a outros docentes e fez uma pequena visita guiada pelas instalações da escola. Deste primeiro encontro guardo na memória a visita à Biblioteca Antiga, que impressiona pela majestade dos seus móveis antigos, e a indicação da cadeira favorita do escritor Vergílio Ferreira, ilustre professor de Latim desta escola, que neste espaço tranquilo e luminoso gostava de passar algumas horas a trabalhar e, onde, quem sabe, talvez tenha concebido algum dos seus romances de que fui leitora atenta e que formaram a minha sensibilidade literária.

No dia 12 de setembro de 2014, teve lugar a primeira reunião de trabalho da PES de Latim com o professor orientador e as colegas de estágio, em que fiquei a conhecer o horário, que consistia na lecionação de três blocos de aulas, de 90 minutos, por semana, à turma 11.ºL. Durante o primeiro e o segundo período, assisti integralmente aos três blocos semanais de 90 minutos lecionados pelo professor orientador. No entanto, a partir do terceiro período, passei a assistir, tal como as minhas colegas de estágio, apenas a dois blocos de 90 minutos, de forma a poder assistir às aulas de português do 12.ºG, à sexta-feira, na ES c/ 3.º ciclo EB de Pedro Nunes, que se sobrepunham a um dos blocos de aulas de Latim.

Durante o primeiro período, a minha atividade principal consistiu na observação das aulas do professor orientador. Este trabalho de observação foi o momento da “silent

phase” (Wajnryb, 1992:7), em que pude observar com calma muitas horas de aulas lecionadas pelo professor orientador e daí retirar muitos ensinamentos, encontrar um modelo de ensino e respostas para muitas dúvidas que tinha. Inicialmente, optei por uma observação livre de fim aberto (Reis, 2011: 26), recorrendo à tomada de notas para registar os diversos momentos da aula de forma a obter uma perceção global do estilo do professor e das metodologias e estratégias utilizadas. Noutros momentos, foquei-me em certos aspetos que me interessava analisar e utilizei para tal uma grelha de observação (cf. **Anexo 1**) que me permitiu organizar e sistematizar toda a informação obtida. Tal como fiz na PES de Português, elaborei um dossiê para a PES de Latim, com o registo diário de todas as atividades realizadas nas aulas de Latim e onde arqueei os diversos documentos relativos às aulas.

O professor Mário Martins estabelecia com os alunos uma relação baseada no respeito e caracterizada pela proximidade e descontração. Nas suas aulas, vivia-se um clima de trabalho, em que imperavam o entusiasmo, o humor, a cooperação e o rigor científico. O professor orientador seguia o manual adotado, contudo utilizava uma grande variedade de recursos, tais como fichas de trabalho, fichas informativas, vídeos, excertos de filmes e documentários que despertavam o interesse dos alunos e tornavam as aulas mais variadas e interessantes. Tratando-se de uma turma de reduzidas dimensões, era possível questionar e dar a palavra a todos os alunos. Observei também que o professor orientador desenvolveu um trabalho de proximidade com os alunos e implementou uma pedagogia diferenciada, apoiando os alunos com mais dificuldades e estimulando os alunos de excelência, desafiando-os com propostas de trabalho mais complexas que lhes permitiam aprofundar determinados pontos da matéria. O professor orientador fazia a gestão dos comportamentos e atitudes de forma pacífica e amigável, pois a turma era muito afável, empenhada e tinha um excelente comportamento. Para além de desenvolver com a turma um trabalho sério e rigoroso de aprendizagem da língua e cultura latina, o professor Mário Martins esforçava-se também por transmitir determinados valores fundamentais de cidadania e ética importantes para a formação humana dos alunos enquanto cidadãos.

Ao longo do ano letivo, observei igualmente as aulas lecionadas pelas minhas três colegas do núcleo de estágio de Latim, o que constituiu um exercício muito útil, pois pude aprender com o seu desempenho e através do espelho do outro enriquecer a minha perspetiva sobre estratégias de ensino do Latim.



### 3.2.2. Caracterização da turma

A turma que observei e com a qual trabalhei durante um ano letivo foi o 11.ºL, uma turma de Línguas e Humanidades para quem o Latim era uma disciplina de opção. Para me auxiliar a fazer a caracterização da turma, utilizei o inquérito diagnóstico aplicado na turma de Português 12.ºA (cf. **Anexo 2**), modificando apenas as três últimas perguntas e adaptando-as à disciplina de Latim. Todos os alunos do 11.ºL responderam ao inquérito e a partir das informações obtidas pude traçar o perfil da turma. O 11.ºL era uma turma de Línguas e Humanidades, composta por 9 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, em que a quase totalidade dos discentes era do sexo feminino, havendo apenas um aluno do sexo masculino. A maioria dos alunos vivia com os pais, registando-se o caso de uma aluna que vivia com os avós e de outra aluna que vivia com uma amiga. Na turma não existiam alunos com problemas de saúde graves ou com necessidades educativas especiais. Em termos de percurso escolar, apenas dois alunos da turma tinham ficado retidos em anos anteriores e cerca de 44% dos alunos afirmaram, inequivocamente, gostar de estudar, enquanto 55% indicaram gostar “mais ou menos” de estudar ou gostar de estudar “ocasionalmente”. A disciplina de Latim foi indicada como uma das favoritas por 55% dos alunos, seguindo-se a Filosofia como matéria de predileção. Relativamente à pergunta “O que é para si a disciplina de Latim?”, as respostas foram variadas e interessantes. Assim, o Latim foi considerado por alguns alunos como “muito interessante”, “difícil”, sendo também entendido como “cultura e pragmatismo”, ou definido como uma disciplina que dá uma “base sólida para o futuro” ou que é “agradavelmente difícil”. Os aspetos que mais agradavam aos alunos na disciplina de Latim eram muito variados, tendo sido indicados “a cultura”, “a mitologia”, “a interligação entre língua e cultura”, “a aprendizagem da língua e cultura latinas”, “o facto de ser desafiante”, “a tradução”, “os exercícios de retroversão” e “as declinações”. Por sua vez, o que os alunos menos apreciavam na disciplina era a “gramática”, as “orações”, a “tradução de autores como Marcial”, a “não oralidade”, “o facto de não conseguir ter boas notas” e “os exercícios de retroversão”. Refira-se que este último aspeto foi curiosamente indicado por outro aluno como sendo o que mais lhe agradava na disciplina. A maioria dos alunos afirmaram querer ingressar no ensino superior. Embora alguns ainda não soubessem o curso que queriam frequentar, a maioria exprimiu a vontade de ingressar numa licenciatura da área

das Humanidades, das Ciências Sociais ou das Línguas. Tratava-se de uma turma interessada, empenhada, coesa, onde se vivia um excelente ambiente de trabalho, em que os alunos se respeitavam mutuamente e se apoiavam. Relativamente ao professor orientador, os alunos demonstraram sempre grande respeito, cordialidade e simpatia, fazendo com empenho as atividades propostas em aula ou fora dela.

A turma de 11.ºL de Latim empenhou-se bastante, sedimentou conhecimentos e progrediu ao longo do ano. Globalmente os resultados foram muito satisfatórios, e no final do ano letivo as notas situaram-se entre os dezanove e os dez valores.

### **3.3. Lecionação e avaliação**

#### **3.3.1. Lecionação**

Para além da observação das aulas do professor orientador, um dos momentos centrais da minha PES na ESC consistiu na planificação, preparação e execução de aulas e respetivos materiais didáticos. Esta fase de trabalho mais ativa e dinâmica foi também marcada pela variedade. No 2.º período, no mês de janeiro, planifiquei, preparei e executei uma primeira aula experimental de 45 minutos. No mês de fevereiro, planifiquei e lecionei duas aulas de 90 minutos e, no 3.º período, elaborei e apliquei uma ficha de trabalho e concebi um teste de avaliação. A planificação das atividades letivas e os materiais elaborados foram sempre enviados ao professor orientador com antecedência, para permitir uma avaliação prévia dos materiais. Saliento a disponibilidade e o cuidado com que o professor orientador reviu os materiais de trabalho e as sugestões pertinentes que apresentou em todas as ocasiões.

#### ***Epigramas de Marcial***

Em janeiro de 2015, o professor Mário Martins propôs-nos uma primeira intervenção individual, lançando-nos o desafio de prepararmos e executarmos uma primeira aula experimental a partir de dois epigramas de Marcial, autor que estava a ser estudado nas aulas de Latim. Esta deveria ser uma intervenção de cerca de 45 minutos e tinha como objetivo permitir-nos um primeiro contacto com a turma. Selecionei dois epigramas do autor, preparei a exploração lexical e gramatical dos poemas, a tradução e

alguns exercícios de gramática suscitados pelo texto latino. A minha escolha recaiu sobre epigramas em que encontramos tópicos literários intemporais, como a questão do tempo na consagração de um autor e a contradição do sentimento amoroso, este último presente não só em Marcial, mas também em autores como Catulo e Camões, por exemplo.

O primeiro epigrama trabalhado foi “Um detrator do seu próprio tempo” (VIII, 69), que trata a questão do tempo na consagração de um autor. Comecei por perguntar aos alunos que ideias lhes suscitavam o título do epigrama e depois de uma breve troca de impressões, pedi a dois alunos que lessem o texto latino. A seguir, antes de efetuarmos a tradução, perguntei aos alunos o que reconheciam no texto e qual seria o seu assunto. Depois de um breve diálogo, passámos à tradução metódica do poema, seguindo o modelo dado pelo professor orientador. O texto foi traduzido de forma colaborativa e fui dando aos alunos todo o vocabulário necessário à tradução do poema. Uma vez concluída a tradução, li em voz alta a tradução final e passámos a um exercício de revisão gramatical, que consistiu na conjugação no quadro do presente do conjuntivo de um verbo do texto. Pedi a uma aluna que viesse fazer o exercício ao quadro e que no final lesse em voz alta o verbo conjugado.

O segundo poema que trabalhei com os alunos consistiu no epigrama “Incompatibilidades de um sentimento” (XII, 46) e segui os mesmos passos enunciados anteriormente: troca de ideias sobre o título, leitura em voz alta do texto latino por um aluno, tradução colaborativa orientada por mim, leitura em voz alta da proposta de tradução. Seguidamente, propus à turma um exercício de revisão dos graus dos adjetivos a partir de três adjetivos contidos no poema. A escolha deste epigrama permitiu-me ainda estabelecer uma relação entre o texto de Marcial “Incompatibilidades de um sentimento” (XII, 46), que exprime a divisão e dilaceramento interior do amador, e dois sonetos de Camões que tratam da contradição do sentimento amoroso, que projetei em dois diapositivos (cf. **Anexo 13**). Os alunos leram os poemas em voz alta e estabeleceram relações temáticas entre os sonetos de Camões e o epigrama de Marcial traduzido. Refira-se que os alunos conheciam um dos poemas de Camões apresentados. Deste modo, pude, desde a minha primeira intervenção, sensibilizar os alunos para as relações que os textos entretecem entre si e para a presença viva dos tópicos latinos na literatura portuguesa.

### **Bloco de Duas Aulas sobre o *Otium* em Roma: “As Viagens”**

Partindo da observação das aulas lecionadas pelo professor orientador, dos conselhos recebidos nas reuniões do núcleo de estágio de Latim, da reflexão e investigação pessoais, planifiquei duas aulas de 90 minutos para Latim A – 11.º ano. Na elaboração da planificação das aulas, baseei-me no programa de Latim de 11.º ano em vigor (Martins *et al.*, 2001b), tive em conta a matéria lecionada pelo professor orientador, para que as aulas se encadeassem harmoniosamente no que já fora previamente ensinado, tendo também dado importância às metodologias e estratégias utilizadas pelo professor orientador na execução das atividades letivas.

A planificação foi elaborada de acordo com os objetivos e conteúdos do programa de Latim A – 11.º ano e centrou-se na temática do “*Otium* em Roma: As Viagens” (cf. **Anexo 14**). A estrutura e sequência da planificação seguiu as orientações dadas pelo professor orientador, compondo-se de exercícios de tradução, exercícios de análise morfosintática, exercícios de etimologia, exercícios de retroversão, exercícios de revisão gramatical e de uma parte relativa à cultura latina. Na primeira aula, que ocorreu a 26 de fevereiro de 2015, comecei por apresentar Floro, o autor do texto a traduzir, através de um *PowerPoint* e em seguida distribuí a ficha de trabalho nº1 (cf. **Anexo 15**). Fiz a leitura em voz alta do texto a traduzir, a que se seguiu uma leitura feita pelos alunos. A seguir à leitura, foi consagrado algum tempo aos exercícios do grupo II e III da ficha de trabalho nº1, que prepararam a tradução. Depois destes exercícios, efetuámos a tradução parcial do texto latino. Para concluir a aula, foi indicado como trabalho de casa a tradução das últimas frases do texto de Floro e a realização de duas fichas de trabalho de revisão e de consolidação de tópicos gramaticais suscitados pelo texto latino traduzido.

Na segunda aula, que teve lugar a 27 de fevereiro de 2015, foi feita a correção das fichas de trabalho nº 2 e nº 3 e em seguida orientei a conclusão da tradução do texto latino, feita em casa, pelos alunos. Para finalizar o trabalho de tradução, li o texto em português, projetei uma proposta de tradução do texto e orientei oralmente algumas perguntas de interpretação sobre o texto traduzido que constavam do grupo VI da ficha de trabalho nº1 (cf. **Anexo 15**). Seguidamente, os alunos realizaram a pares o grupo V da ficha de trabalho nº1, que consistia num exercício de retroversão de duas frases e duas alunas vieram resolvê-lo ao quadro. Finda esta tarefa, os alunos resolveram individualmente uma ficha de revisão verbal, que foi corrigida oralmente. Procedi então

à apresentação oral do tema “As Viagens” com o auxílio de um *PowerPoint*. Terminada esta apresentação, orientei a leitura dos textos de José Saramago e Gonçalo Cadilhe sobre impressões de viagem e escrita de viagens (cf. **Anexo 16**), estabelecendo relações entre estes textos e o texto de Floro, traduzido anteriormente e que também relatava uma interessante viagem. Com esta atividade pretendia sensibilizar os alunos para a relação temática entre o texto latino e os textos portugueses, separados por tantos séculos, tentando estabelecer relações e pontos de contacto entre eles.

Para concluir a aula, entreguei a ficha de trabalho nº 6 aos alunos e expliquei-lhes brevemente o trabalho de investigação que deveriam realizar. Este trabalho de investigação era obrigatório, foi apresentado oralmente por todos os alunos e foi avaliado pelo professor orientador.

Considero que nestas duas aulas selecionei metodologias de trabalho adequadas aos objetivos a atingir e às competências a desenvolver, tendo elaborado diversos materiais originais, apropriados, tais como seis fichas de trabalho e dois *PowerPoint* de apoio às exposições orais e à discussão, de forma a proporcionar aos alunos situações de aprendizagem estimulantes e efetivas. Na execução das atividades letivas, esforcei-me por desenvolver as capacidades linguísticas, cognitivas e socioafetivas dos alunos, incentivando a sua participação ativa, a nível escrito e oral, mantendo um clima de aula disciplinado, entusiasta e descontraído. Durante a execução das diversas tarefas incentivei os alunos à autocorreção e à heterocorreção, apoiando, motivando e reforçando positivamente os alunos e considerando o erro como uma etapa transitória no processo de aprendizagem da Língua Latina. Na execução das atividades letivas, considero que, globalmente, cumpro os objetivos propostos na planificação e que todos os conteúdos foram trabalhados em aula. Durante o desenvolvimento das aulas, utilizei uma linguagem clara, audível e adaptada aos alunos e respeitei os diferentes ritmos de aprendizagem. As tarefas propostas caracterizaram-se pela variedade e optei por diversificar as formas de trabalho: individual, a pares e em grande grupo, o que contribuiu para manter os discentes ativamente envolvidos nas tarefas propostas e para que a aula de Latim fosse um espaço de trabalho colaborativo, vivo e dinâmico. Creio também que promovi a autonomia dos alunos através das diversas tarefas propostas e que valorizei as intervenções destes durante a aprendizagem. De forma a comunicar com todos os alunos, circulei pela sala de aula e interagi oralmente com todos os discentes. O tempo de aula foi gerido de forma flexível, adaptando a planificação ao

ritmo real da turma de forma a que todos os conteúdos fossem trabalhados, verificando-se em alguns momentos um pequeno afastamento relativamente aos tempos previstos na planificação. Assim, na primeira aula, de forma a dedicar o tempo necessário à tradução, optei por dar como trabalho de casa a ficha de trabalho nº2, inicialmente prevista para ser resolvida no final da aula. Considero que esta adaptação da planificação inicial foi benéfica pois permitiu dedicar o tempo necessário à tradução e como se tratava de uma ficha de revisão e consolidação gramatical, de resolução individual, adequava-se perfeitamente a uma tarefa de trabalho de casa.

Estabeleci com os alunos uma relação baseada no respeito mútuo e na simpatia, tendo-os tratado de forma justa e humana. Durante a execução das atividades letivas, mantive a disciplina na sala de aula e promovi um ambiente de trabalho caracterizado pela confiança, bem-estar e interesse, propiciadores da aprendizagem. Preocupe-me por pautar o meu desempenho pelo rigor científico, assente numa minuciosa preparação das aulas e no profundo e genuíno gosto pelo Latim, pela Cultura e Literatura Latinas e pela sua relação com a Língua, Cultura e Literatura Portuguesas. Espero ter conseguido transmitir aos alunos o gosto e o entusiasmo pela descoberta das nossas raízes linguísticas e culturais e a vontade de aprender que nos leva a querer saber sempre mais.

A planificação proposta e executada foi um pouco ambiciosa para 180 minutos, devido à quantidade de atividades propostas. Assim, em futuras aulas que venha a lecionar, será adequado planificar menos atividades e dedicar mais tempo a cada uma delas, o que permitirá aprofundar mais certos aspetos, dar mais tempo de palavra aos alunos e gerir de forma mais eficaz o tempo de aula.

### **Ficha de trabalho e teste de avaliação**

No 3º período, a minha intervenção na turma 11.ºL consistiu na elaboração e aplicação de uma ficha de trabalho e na preparação de um teste de avaliação. Elaborei a matriz e a ficha de trabalho que se compunha de um texto latino de Júlio César para tradução, de exercícios de gramática e de etimologia. No dia 27 de maio de 2015, apliquei a ficha de trabalho em aula. De forma a dar a conhecer o autor do texto latino que iríamos traduzir, apresentei Júlio César, através de um *PowerPoint* (cf. **Anexo 17**). A descoberta das diversas facetas de Júlio César entusiasmou muito os alunos, possibilitou o alargamento dos conhecimentos sobre a História de Roma e motivou a

turma para a leitura e tradução do texto latino. A aplicação da ficha de trabalho (cf. **Anexo 18**) começou com a leitura do texto latino em voz alta por dois alunos, a que se seguiu um diálogo com a turma acerca do seu assunto. Passámos então à resolução de alguns exercícios de gramática relativos ao texto (exercícios 1, 2 e 3) e só depois nos consagramos à tradução colaborativa do texto de Júlio César. Depois da leitura da tradução final, orientei a resolução do exercício nº 4 relativo à classificação das orações do primeiro período do texto. Detive-me algum tempo neste ponto e expliquei a formação do infinitivo futuro ativo. Terminada esta explicação, orientei a resolução do último grupo de exercícios da ficha de trabalho referentes à etimologia. Os exercícios foram resolvidos oralmente, com bastante interesse pelos alunos que não apresentaram dúvidas nesta matéria.

Para além da aplicação da ficha de trabalho, elaborei igualmente um teste de avaliação e a respetiva matriz, seguindo as indicações fornecidas pelo professor orientador. O texto escolhido enquadrava-se na última unidade do programa de Latim A de 11.º ano em vigor, seguindo, sensivelmente, o modelo do exame nacional, excetuando o grupo de cultura. O teste que elaborei compunha-se de quatro grupos e partia de um texto de Eutrópio sobre Viriato. O primeiro grupo era composto por perguntas de morfosintaxe sobre o texto, o segundo grupo consistia no exercício de tradução do texto, o terceiro grupo referia-se a exercícios de aplicação, identificação dos casos, retroversão e transformação de uma frase na voz ativa para a voz passiva e finalmente o quarto grupo incidia sobre exercícios de etimologia. Refira-se que este teste foi posteriormente utilizado pelo professor orientador nas aulas de preparação para o exame nacional.

A possibilidade que me foi dada de experimentar diversas atividades pedagógicas, como uma aula de 45 minutos, duas aulas de 90 minutos, a elaboração de materiais para uma aula de 60 minutos e a criação de uma teste de avaliação e respetiva matriz, enriqueceu muito a minha experiência como docente de Latim e permitiu-me conhecer os diversos aspetos da prática docente.

### **3.3.2. Avaliação**

A minha participação na avaliação sumativa dos alunos consistiu sobretudo na elaboração da ficha nº 6, por ocasião das aulas lecionadas em fevereiro de 2015, que consistia num trabalho de investigação sobre um tema e subsequente apresentação oral, que contava para a nota do 2.º período. Numa perspetiva mais abrangente, todas as atividades desenvolvidas com os alunos, desde a “aula experimental” de janeiro de 2015, o bloco de duas aulas de 90 minutos de fevereiro de 2015, a aplicação da ficha de trabalho em maio de 2015 e o teste de avaliação, no 3.º período, contribuíram para a avaliação formativa dos alunos, dado que as atividades desenvolvidas eram sempre acompanhadas de um *feedback* avaliativo da minha parte. Saliento que, ao longo do ano letivo, o professor orientador teve o cuidado de me explicar o processo de correção de um teste de Latim, explicitando como se procedia à cotação das perguntas e à sua correção. Relativamente a este ponto, também me facultou, em vários momentos, diversos testes corrigidos para que eu os pudesse analisar e compreender o funcionamento deste processo avaliativo.

### **3.4. Reuniões de escola e reuniões do núcleo de estágio**

#### **3.4.1. Reuniões de escola**

O professor orientador informou-me sempre atempadamente das reuniões do Departamento de Estudos Portugueses, que ocorriam com alguma frequência. Assisti à reunião do Departamento de dia 10 de dezembro de 2014 e tive a oportunidade de conhecer a Diretora do Departamento e os restantes docentes e de ficar informada sobre as diversas atividades programadas como o “Dia das Profissões” e para o “Dia Aberto da Escola”. Fiquei igualmente a conhecer as atividades a incluir Plano Anual de Atividades do ano letivo 2014/2015 e as visitas de estudo programadas. A participação nesta reunião permitiu-me constatar o bom ambiente que reinava entre os docentes, o forte envolvimento da maioria dos professores com a ESC e a sua cultura escolar, a qualidade das propostas apresentadas pelos docentes e a simpatia e carinho com que me acolheram e dialogaram comigo.



Participei com assiduidade nos Conselhos de Turma do 11.ºL, que ocorreram no final de cada período e que tinham como objetivos principais fazer um balanço do período ou do ano letivo e avaliar os alunos. Senti-me sempre muito bem recebida nestas reuniões pelo Diretor de Turma e pelos restantes docentes. A participação nos Conselhos de Turma e a escuta atenta das reflexões feitas pelos docentes permitiu-me adquirir um melhor conhecimento dos alunos do 11.ºL. Refira-se que a turma de Latim, composta por nove alunos, não representava todo o universo de estudantes do 11.ºL, que contava com 28 alunos. Um aspeto caracterizador desta turma e muitas vezes referido prendia-se com o forte envolvimento dos alunos em diversas atividades e projetos da escola, o que para a maioria dos professores era considerado um comportamento louvável, embora tomasse parte do tempo que poderia ser dedicado ao estudo. Esta implicação dos alunos nas atividades da escola era possível porque a ESC se destacava pela oferta rica e variada de atividades de enriquecimento dos alunos, sendo este um dos traços da sua cultura escolar. Todas as informações obtidas nos Conselhos de Turma foram muito úteis para que eu conhecesse bem os alunos e tivesse em conta a situação de cada um no momento de intervir e interagir com a turma. Em termos de resultados, a turma evoluiu ao longo do ano e globalmente alcançou melhores resultados no último período.

### **3.4.2. Reuniões do núcleo de estágio**

No início do ano letivo, o professor orientador indicou que as reuniões do núcleo de estágio seriam inicialmente quinzenais. Estive presente em todas as reuniões agendadas, que constituíam momentos privilegiados para planificar e organizar o trabalho e um espaço para esclarecer dúvidas, trocar impressões e receber orientações.

Na sequência das “aulas experimentais” de janeiro de 2015, tivemos uma reunião do núcleo de estágio em que o professor orientador nos pediu que avaliássemos a aula dada e indicássemos dois aspetos positivos e dois aspetos a melhorar. Desta forma pudemos refletir de forma orientada sobre a nossa prática letiva, discutir criticamente o nosso desempenho, avaliar globalmente o processo de forma a identificar os aspetos a melhorar numa lógica formativa, de desenvolvimento e aprendizagem.

No final de cada momentos de lecionação, em fevereiro e em maio de 2015, o professor orientador teve uma pequena reunião individual comigo, em que me pediu uma breve autoavaliação e procedeu à avaliação do meu desempenho docente. Estas reuniões foram muito úteis, uma vez que o professor orientador avaliava os pontos fortes e indicava o que havia a melhorar e como fazê-lo. Segui sempre as indicações dadas e assim, em maio de 2015, o professor orientador, no momento da avaliação salientou a notória progressão do meu desempenho docente entre fevereiro e maio de 2015.

### **3.5. Atividades extracurriculares**

A ESC destaca-se pela diversidade, quantidade e qualidade de atividades extracurriculares oferecidas e que são frequentadas com grande entusiasmo pelos alunos. Ao longo do ano, foram muitas as atividades organizadas pela escola que chamaram a minha atenção. Destaco o “Dia da Escola”, a primeira atividade a que assisti logo a 16 de outubro de 2014, em que se procedeu à entrega de certificados e diplomas e que contou com uma palestra de António Barreto sobre “A República e a Liberdade”. O auditório estava cheio de alunos, que escutaram com interesse as palavras do orador e, no final da intervenção, com muita desenvoltura lhe colocaram diversas questões.

O professor orientador organizou, em parceria com a professora de História de Arte, uma visita a Mérida, a 20 de março de 2015, na qual participaram os alunos de Latim, os alunos de História de Arte, vários docentes e as quatro estagiárias de Latim. Esta foi sem dúvida uma viagem muito enriquecedora e interessante, que permitiu conhecer bem uma cidade impregnada da herança latina. Durante a viagem, fiz várias fotografias que posteriormente integraram uma exposição de fotografias coligidas pelo professor orientador num *PowerPoint*, que pôde ser vista no “Dia Aberto” da ESC, que decorreu a 29 de abril de 2015.

No âmbito da PES de Latim, organizei duas conferências que tinham como principal finalidade enriquecer os conhecimentos dos alunos de Latim e eram abertas a todas as turmas. A primeira conferência ocorreu no dia de 8 de abril de 2015, foi proferida pela Professora Doutora Leonor Santa Bárbara da Faculdade de Ciências

Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e teve como tema “Aspetos clássicos na literatura portuguesa”. Ao longo de cerca de uma hora, o numeroso público presente descobriu relações temáticas e intertextuais entre, por um lado, Camões, António Ferreira, Eça de Queirós e Ricardo Reis e, por outro lado, relevantes autores gregos, tais como Teócrito, Mosco, Homero ou Epicuro. A palestra possibilitou aos alunos o alargamento dos seus conhecimentos literários, sensibilizando-os para a importância da matriz clássica no âmbito literário e cultural.

A 30 de abril de 2015, recebemos, na Antiga Biblioteca da ESC, a Professora Doutora Rosário Laureano Santos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, que apresentou uma interessante palestra sobre “A temática da viagem em Roma”. O público presente, constituído sobretudo por alunos de Latim e professores, ficou a conhecer alguns textos de autores latinos sobre a questão e diversos aspetos relacionados com as viagens em Roma, tais como os seus propósitos, os destinos favoritos, o tempo que demoravam, os meios de transporte utilizados e os perigos que lhes eram inerentes. Ao longo da conferência, foi igualmente abordada a questão da viagem na literatura, esclarecendo-se o seu significado. Esta palestra permitiu que os alunos aprofundassem os seus conhecimentos sobre Cultura Latina, que consolidassem um tópico do programa de Latim-A de 11.º ano, sensibilizando-os para a riqueza da História e Cultura Romanas.

Foi com grande prazer que redigi dois textos referentes às conferências que organizei e que foram publicados no boletim escolar *Confluências*, publicação que preserva a memória viva da ESC.



## CONCLUSÃO

A realização da PES em Português e Latim em dois estabelecimentos de ensino carismáticos da capital com culturas e climas escolares muito diversos e em duas turmas com perfis bastante díspares revelou-se uma aprendizagem única que me enriqueceu em termos didáticos, científicos e humanos. Esta experiência permitiu-me conhecer o funcionamento de um estabelecimento escolar, compreender a importância de todos os elementos que nele trabalham, ficar ciente dos diversos papéis assumidos pelo professor na escola e tornou-me consciente da importância do trabalho em equipa e da inerente relevância da sensibilidade, empatia e cordialidade nas relações interpessoais.

A observação das aulas dos professores orientadores corroborou a minha convicção sobre a importância da formação científica, contínua, do professor, pois como pode alguém transmitir o gosto pelo estudo e pelo saber, ser capaz de contagiar os seus alunos com a inquietação e o amor pela descoberta e pelo conhecimento, se deixou de querer aprender? O percurso trilhado ao longo deste ano letivo, sob o olhar atento dos professores orientadores e em companhia dos alunos, confirmou a minha convicção de que a motivação e o amor pelo saber e pela profissão constituem o motor que dá ânimo ao docente e o mantém entusiasmado com a sua missão mesmo, ou sobretudo, nos momentos mais difíceis e delicados. Essa centelha que permanece acesa relaciona-se com o amor pela transmissão e com a certeza de que o professor pode fazer a diferença no percurso dos alunos. Neste contexto, afigura-se de primordial importância a qualidade da relação interpessoal e humana que o docente cria com os alunos e a capacidade de estabelecer um contacto empático e simultaneamente firme, rigoroso e ético.

O plano de trabalho desenvolvido durante a PES foi marcado pela variedade e permitiu-me desenvolver competências de desempenho docente, de organização de atividades de animação da escola e de enriquecimento cultural dos alunos. Na PES de Português operacionalizei o tema do relatório em todos os blocos de aulas. Os percursos intertextuais propostos espelham uma evolução, englobando a leitura comparativa de textos, a paratextualidade e a hipertextualidade. Considero que a operacionalização dos percursos intertextuais permitiu aprofundar o conhecimento dos textos em estudo e sensibilizar os alunos para a natureza intertextual do texto literário. Entendo igualmente que a leitura intertextual conduz ao desenvolvimento do espírito crítico, permite a

formação de leitores mais lúcidos e permite a ampliação da cultura literária. Relativamente à PES de Latim, na aula experimental e no bloco de duas aulas relacionei os textos latinos com textos de autores portugueses que com eles dialogavam em termos temáticos, o que permitiu aprofundar os temas e evidenciar a relação de continuidade entre o mundo clássico e a contemporaneidade. A operacionalização dos percursos intertextuais planificados creio evidenciar a adequação e relevância da leitura intertextual no âmbito do ensino das disciplinas de Português e de Latim no Ensino Secundário.

Nas aulas lecionadas, centrei a operacionalização do conceito de intertextualidade sobretudo na leitura intertextual dos textos, mas seria pertinente explorar futuramente as potencialidades da escrita intertextual através de oficinas de escrita formal e de escrita criativa. Sempre que os alunos são chamados a produzir um texto de comentário sobre um texto de um autor, a sua escrita vai estabelecer inevitavelmente relações de metatextualidade com o texto que comentam. Seria assim interessante desenvolver um trabalho de oficina de escrita formal que os levasse a explicitar estas relações metatextuais de comentário e também a identificar as relações intertextuais que o seu texto estabelece com o texto comentado, sensibilizando os discentes para as normas de citação a respeitar e para a questão do plágio. Outro projeto estimulante seria a animação de uma oficina em que se explorasse a escrita criativa intertextual. Aqui o trabalho consistiria sobretudo na operacionalização dos processos de hipertextualidade identificados por Genette, nomeadamente a imitação e a transformação. A partir de um texto literário seriam propostos percursos de escrita livre de “imitação”, exercícios que permitiriam a apropriação do estilo do autor, pela escrita e pelo “fazer” e que culminariam na criação de um pastiche. No âmbito da escrita criativa, seria igualmente oportuno propor exercícios de transformação de um texto original, que resultariam na criação de textos de tipo paródico.

A minha PES desenvolveu-se ao longo de nove meses, tempo de uma gestação, em que me foi permitido delinear e percorrer um caminho profissional, marcado pela investigação, experimentação e reflexão e em que pude crescer como profissional e como pessoa. Ao longo deste aventuroso trajeto consolidei a convicção de que a docência é o percurso que quero continuar a trilhar com os alunos, os textos, o sonho e “a fé no que temos”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### I. Documentos Normativos e Institucionais

#### Português

Coelho, M. C., Campos, M. J., Grosso, M.J., Loureiro, M.S., Pascoal, J. & Seixas, J. (2001). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Projeto Educativo da Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes [http://espn.edu.pt/images/docs/escola/pee\\_2010\\_2013.pdf](http://espn.edu.pt/images/docs/escola/pee_2010_2013.pdf)  
(Consultado a 26 de setembro de 2015)

#### Latim

Martins, I., Sardinha, M. L., & Silva, M. M. (2001a). *Programa de Latim A – 10.º ou 11.º*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I., Sardinha, M. L., & Silva, M. M. (2001b). *Programa de Latim A – 11.º ou 12.º*. Lisboa: Ministério da Educação.

Projeto Educativo da Escola Secundária de Camões  
<http://escamoes-web.sharepoint.com/Pages/ProjetoEducativo.aspx>  
(Consultado a 26 de setembro de 2015)

### II. Estudos sobre Teoria Literária e Linguística

Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Seuil.

Bloom, H. (1991). *A angústia da influência. Uma teoria da poesia*. Lisboa: Cotovia.

Bloom, H. (2013). *O cânone ocidental. Os grandes livros e os escritores essenciais de todos os tempos* (5ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.

Calvino, I. (2009). *Porquê ler os clássicos?*. Lisboa: Teorema.

Charles, M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Paris: Seuil.

- Ducrot, O. & Todorov, T. (1991). *Dicionário das ciências da linguagem*. Lisboa: Dom Quixote.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris: Seuil.
- Hutcheon, L. (1985). *Uma teoria da paródia. Ensinaamentos das formas de arte do século XX*. Lisboa: Edições 70.
- Jenny, L. (1979). A estratégia da forma. *Intertextualidades. Poétique*. nº 27. Coimbra: Almedina, pp. 5-49.
- Jouve, V. (2007). *Poétique du roman* (2ª ed.). Paris: Armand Colin.
- Kristeva, J. (1969). *Séméiotikè, Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Marillaud, P. & Gauthier, R. (Org.). (2004). *L'intertextualité – Actes du 24eme Colloque d'Albi Langages et Significations*. Toulouse: Université Toulouse-le-Mirail.
- Martins, J. C. (2008). *Memorial do Convento* de José Saramago: intertexto, interdiscurso e paródia carnalizadora. Corradin, F. M. & Jacoto, L. (Org.) *Literatura portuguesa, ontem e hoje*. São Paulo: Paulistana Editora, pp. 91-116.
- Milly, J. (2008). *Poétique des textes* (2ª ed.). Paris: Armand Colin.
- Miranda, F. (2010). *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mortier, R. (1982). *L'originalité. Une nouvelle catégorie esthétique au Siècle des Lumières*. Genève: Droz.
- Piégay-Gros, N. (1996). *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod.
- Rabau, S. (2002). *L'intertextualité*. Paris: Flammarion.
- Samoyault, T. (2010). *L'intertextualité. Mémoire de la littérature*. Paris: Armand Colin.
- Scholes, R. (1991). *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70.
- Toursel, N. & Vassevière, J. (2009). *Littérature: textes théoriques et critiques* (2ª ed.). Paris: Armand Colin.



### III. Manuais Escolares Adotados e Obras Utilizadas nas Aulas

#### Português

- Alegre, M. (2009). *Poesia* (Vol. 1). Lisboa: Dom Quixote.
- Brandão, R. (s.d.). *Vida e morte de Gomes Freire*. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Brecht, B. (1998). *Poemas*. Porto: Campo de Letras.
- Camões, L. de (2000). *Os Lusíadas* (4ª ed.). Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros – Instituto Camões.
- Campos, A. de (2002). *Poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Gama, S. da (1971). *Pelo sonho é que vamos* (2ª ed.). Lisboa: Ática.
- Gonçalves, E. & Ramos, M. A. (Eds.). (1985). *A Lírica Galego-Portuguesa. (Textos escolhidos)* (2ª ed.). Lisboa: Comunicação.
- Monteiro, L. de S. (2014). *Felizmente há luar!*. Porto: Areal Editores.
- Moutinho, J. V. (Org.) (1975). *José Afonso. Textos e canções* (2ª ed.). Porto: Paisagem Editora.
- Pessoa, F. (1997). *Mensagem*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Régio, J. (1972). *Poemas de Deus e do Diabo* (8ª ed.). Porto: Brasília Editora.
- Santos, J. C. A. dos (2004). *Obra Poética* (7ª ed.). Lisboa: Edições Avante.
- Saramago, J. (1986). *Memorial do Convento* (6ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Silva, P., Cardoso, E., Moreira, M. C. & Rente, S. (2012). *Expressões – Português 12.º Ano*. Porto: Porto Editora.

#### Latim

- Cadilhe, G. (2011). Um português na antiguidade. *Visão*.  
<http://visao.sapo.pt/geografia-das-amizades-por-goncalo-cadilhe-13=f624767>  
(Consultado a 26 de setembro de 2015)
- Camões, L. de (1994). *Rimas*. Coimbra: Almedina.
- Marcial (2000). *Epigramas* (Vol. 1). Lisboa: Edições 70.

- Marcial (2000). *Epigramas* (Vol. 2). Lisboa: Edições 70.
- Marcial (2001). *Epigramas* (Vol. 3). Lisboa: Edições 70.
- Marcial (2004). *Epigramas* (Vol. 4). Lisboa: Edições 70.
- Martins, I. & Freire, M. T. (2014). *Nova Itinera – Latim -11.º/12.º* (2ª ed.). Porto: Asa.
- Pimentel, C., Espírito Santo, A. & Beato, J. (1996). *Latim. Exercícios resolvidos*. Lisboa: Colibri.

#### **IV. Estudos sobre Didática Específica – Ensino do Português e da Literatura**

- AAVV. (2000). *Didáctica da língua e da literatura – Actas do V congresso internacional de didáctica da língua e da literatura* (2 vols.). Coimbra: Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Aguiar e Silva, V. (1990). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aguiar e Silva, V. (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do português – Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Bernardes, J. C. (2005). *A literatura no ensino secundário. Outros caminhos*, Porto: Areal Editores.
- Bernardes, J. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ceia, C. (1999). *A Literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Colibri.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Colibri.
- Coelho, E. P. (1979). *A letra litoral. Ensaios sobre literatura e o seu ensino*. Lisboa: Moraes.
- Dionísio, M. L. & Castro, R. V. (2005). *O português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina.
- Duarte, I. & Figueiredo, O. (2011). *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do

Porto.

Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do português língua materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa.

Fonseca, F. I. (2002). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, pp. 37-45.

Matos, M. V. L. de (1987). *Ler e escrever. Ensaio*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Mendes, M. V. (1997). Pedagogia da literatura. *Românica*. 6 (*História da Literatura*). Lisboa: Edições Cosmos, pp. 155-166.

Pereira, L. A. (2000). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Porto: Asa.

Rocheta, M. I. & Neves, M. B. (Org.). (1999). *Ensino da literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos.

## **V. Estudos sobre Didática Específica – Latim**

AAVV. (1993). *As línguas clássicas, investigação e ensino*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

AAVV. (1995). *As línguas clássicas, investigação e ensino II*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

*Boletim de Estudos Clássicos*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Faria, M. (1973). *Metodologia do latim. Colóquio sobre o ensino do latim – Actas*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Jabouille, V., Pimentel, C., Abranches, C., Lemos, F. & Espírito Santo, A. (1992). *Colóquio sobre o ensino das línguas clássicas (Latim e Grego)*. *Classica – Boletim de Pedagogia e Cultura*, nº 18. Lisboa: Colibri.

Prieto, M., Torres, M. & Abranches, C. (1995). *Do grego e do latim ao português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

## **VI. Estudos sobre Literatura e Cultura Clássica**

- Buescu, M. L. (1992). *Aspectos da herança clássica na cultura portuguesa*. Lisboa: ICLP, Biblioteca Breve.
- Gaillard, J. (1992). *Introdução à literatura latina – Das origens a Apuleio*. Mem Martins: Inquérito.
- Paratore, E. (1983). *História da literatura latina*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, L. S. (1982). *A tradição clássica na literatura portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rocha Pereira, M. H. (1972). *Temas clássicos na poesia portuguesa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Rocha Pereira, M. H. (1988). *Novos temas clássicos na poesia portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Rocha Pereira, M. H. (1990). *Estudos de história da cultura clássica. Cultura Romana* (2ª ed., vol. 2). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saglio, E., Daremberg, C. & Pottier, A. (1963). *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*. Paris: Hachette.

## **VII. Estudos sobre Didática das Línguas e Didática Geral**

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Jean, G. (2011). *A leitura em voz alta* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lamas, E. (2000). *Dicionário de metalinguagens da didática*. Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa.
- Lomas, C. (2006). *O Valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Asa.

- Mialaret, G. (1996). *As ciências da educação* (7ª ed.). Lisboa: Livros e Leituras.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e prática* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *Elogio da transmissão. O professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge UP.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7ª ed.). Porto: Asa.



# **ANEXOS**





## ANEXO 1

### Grelha de Observação de Aulas

Disciplina: \_\_\_\_\_ Professor(a) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<b>Discurso do Professor</b>	
O professor felicita os alunos?	
O professor faz perguntas abertas?	
O professor faz perguntas fechadas?	
Como e a quem dirige as perguntas?	
O professor dá tempo para os alunos pensarem antes de responderem?	
Como dá instruções?	
Como estimula a discussão?	

<b>Discurso dos Alunos</b>	
Que tipo de perguntas fazem os alunos?	
Com que frequência fazem perguntas?	

Que tipo de respostas dão os alunos?	
Com que frequência iniciam um novo tema de conversa ou apresentam opiniões?	

<b>Clima na sala de aula</b>	
Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?	
O professor conhece e utiliza o nome dos alunos?	
O humor é usado de forma apropriada?	
Existe um clima de respeito e valorização das diferentes opiniões?	

<b>Atividades Educativas</b>	
As atividades educativas estimulam a participação de todos os alunos?	
O professor recorre a situações do dia a dia para exemplificar os conceitos abordados na aula?	
O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas em aula para a vida quotidiana dos alunos?	

<b>Gestão da Sala de Aula</b>	
Quem define o que se vai fazer na aula?	
O plano é flexível?	
Qual a reação do professor ou dos alunos quando alguém aborda um tema diferente do planeado?	

Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Como são comunicadas?	
---	--

<b>Interação na Sala de Aula</b>	
Quem fala? Para quem e durante quanto tempo?	
Qual o padrão de interação?	
Como é dada a palavra?	
Com que frequência existem silêncios e como lidam com eles o professor e os alunos?	
Como lida o professor com opiniões diferentes da sua?	
Com que frequência existem desacordos? São sobre que assuntos?	

<b>Organização da sala de aula</b>	
Os alunos estão agrupados de que forma?	
Existem interrupções causadas por fatores exteriores?	
Existe luz suficiente e espaço de trabalho na sala de aula?	
Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula?	

## ANEXO 2



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES  
Português 12º A | Ano Letivo de 2014/2015

### INQUÉRITO DIAGNÓSTICO

Este inquérito é confidencial. Respondendo com sinceridade, permitirá que o seu professor o conheça melhor e o possa auxiliar a ultrapassar eventuais dificuldades.

#### 1. DADOS BIOGRÁFICOS

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Nacionalidade \_\_\_\_\_

#### 2. AGREGADO FAMILIAR

Com quem vive?

Mãe	Pai	Madrasta	Padrasto	Avó	Avô

Outros familiares: \_\_\_\_\_

Tem irmãos? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_

Com quantas pessoas vive? \_\_\_\_\_

Mãe

Idade \_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias : \_\_\_\_\_

Pai

Idade \_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

#### 3. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Parentesco: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_ Situação profissional atual: \_\_\_\_\_

#### 4. PERCURSO ESCOLAR

Ficou retido algum ano? \_\_\_\_\_ Em qual/quais? \_\_\_\_\_

#### 5. VIDA ESCOLAR

Gosta de estudar? \_\_\_\_\_

Quais são as suas disciplinas preferidas? \_\_\_\_\_

Quais são as disciplinas de que menos gosta? \_\_\_\_\_

Quais são aquelas em que tem mais dificuldades? \_\_\_\_\_

#### 6. DESLOCAÇÃO CASA/ESCOLA

Indique o transporte que utiliza para se deslocar para a escola e o tempo que gasta diariamente neste percurso. Coloque uma cruz por baixo da resposta correta:

Meio de Transporte				Tempo gasto		
A pé	Transportes públicos	Automóvel	Outros	5 a 10 min.	15 a 30 min.	+ de 30 mn.

#### 7. A ESCOLA

Indique o que gosta mais na escola:

De estudar	
Dos colegas	
Dos professores	

Outra situação: \_\_\_\_\_

## 8. RECURSOS/HÁBITOS/MÉTODOS DE ESTUDO E DE TRABALHO

Responda a todas as perguntas com sim ou não:

	Sim	Não
O espaço onde estuda tem boas condições?		
Estuda todos os dias a matéria dada nas aulas?		
Distrai-se facilmente enquanto estuda?		
Tem ajuda no estudo?		
Tem materiais em casa que o ajudam a estudar?		
Tem computador?		
Tem ligação à Internet?		
Quando tem dificuldades, procura ajuda?		
Prepara-se para os testes com antecedência?		
Faz as tarefas propostas em sala de aula?		
Compreende facilmente a matéria?		
Gosta de trabalhar em grupo?		

## 9. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

Assinale as atividades a que se dedica nos seus tempos livres:

Ver televisão	
Ouvir música	
Ler	
Usar o computador	
Praticar desporto	
Praticar dança	
Fazer teatro	
Passear	
Ir ao cinema	
Ir ao teatro	
Ir a concertos	
Estar com os amigos	
Fazer voluntariado	

Outras atividades: \_\_\_\_\_

#### 10. PERSPETIVAS

Pretende ingressar no ensino superior? \_\_\_\_\_

Em que curso? \_\_\_\_\_

Que profissão gostaria de exercer no futuro? \_\_\_\_\_

#### 11. SAÚDE

Tem dificuldades no campo da saúde? \_\_\_\_\_

De que tipo? \_\_\_\_\_

#### 12. UM POUCO MAIS SOBRE SI

Indique três características que melhor correspondam à imagem que tem de si próprio(a):

\_\_\_\_\_

O último livro que leu e de que gostou foi:

\_\_\_\_\_

O seu tipo de música preferido é:

\_\_\_\_\_

Para si a disciplina de Português é:

\_\_\_\_\_

O que mais lhe agrada na disciplina de Português:

\_\_\_\_\_

O que menos aprecia na disciplina de Português:

\_\_\_\_\_

Muito obrigada pela colaboração!

## ANEXO 3



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES  
Português 12º A - Ano Letivo de 2014/2015  
Professora Estagiária: Leonor Moura

# Álvaro de Campos

## Imagens da Fase Intimista

*“Eu sou um internado num manicómio  
sem manicómio.”*

*Álvaro de Campos, “Esta Velha Angústia”.*



Santa-Rita Pintor  
Cabeça, 1910.

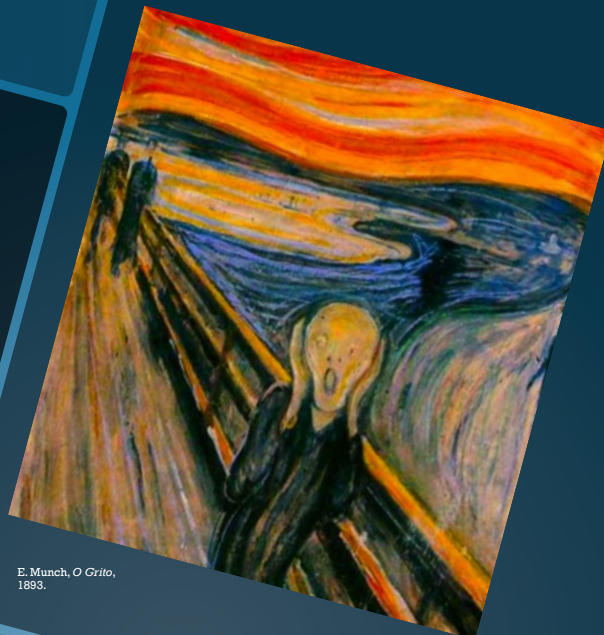


## ANEXO 3



Picasso,  
*Mulher que Chora*,  
1937.

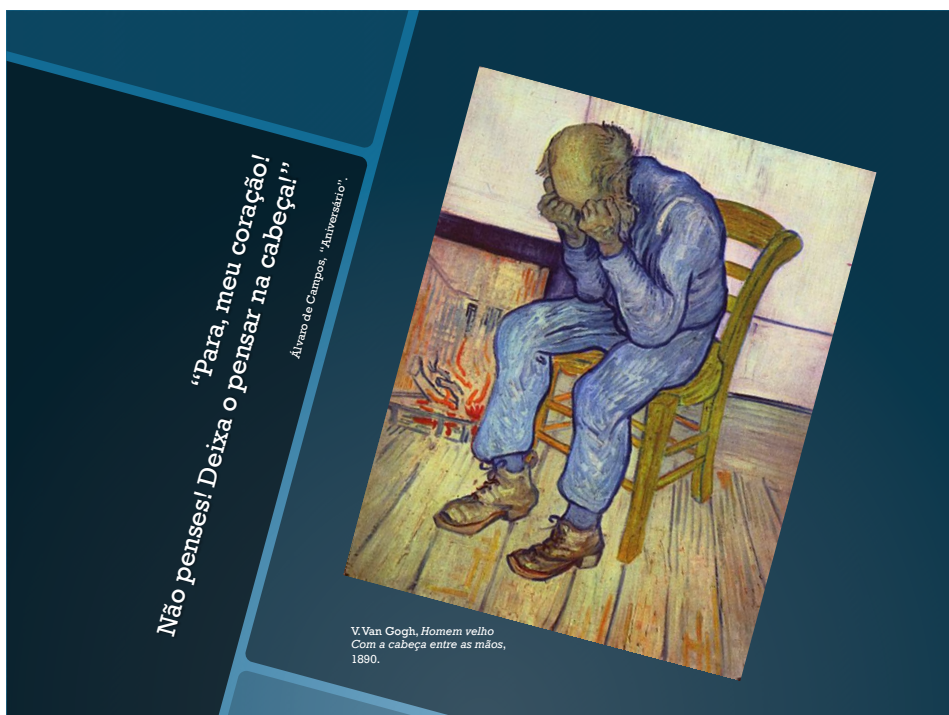
“Mal sei conduzir-me na vida,  
Com este mal-estar a fazer-me pregar  
na alma!”  
Álvoro de Campos, “Esta Velha Angústia”.



E. Munch, *O Grito*,  
1893.

“Estala, coração de vidro pintado!”  
Álvoro de Campos, “Esta Velha Angústia”.

## ANEXO 3



## ANEXO 3



graffiti

“Quero ser sozinho.”  
Álvaro de Campos, “Lisbon Revisited (1923)”.



Manet, 1867,  
As bolas de sabão.

“O que fui de serões de meia-província,  
O que fui de amarem-me e eu ser menino.”  
Álvaro de Campos, “Auvergnato”.

## ANEXO 3



## ANEXO 4



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES  
Português 12º A | Ano Letivo de 2014/2015

### PLANO DE AULA

BLOCO DE DUAS AULAS DE 50 MINUTOS (100 MINUTOS)  
ÁLVARO DE CAMPOS, A FASE INTIMISTA  
05 de Dezembro de 2014

#### SUMÁRIO

1. Leitura interpretativa do poema "O que há em mim é sobretudo cansaço" de Álvaro de Campos.
2. Leitura interpretativa do poema "Cântico Negro" de José Régio: leitura intertextual com o poema de Álvaro de Campos.
3. Sistematização das características de Álvaro de Campos de forma colaborativa e com o auxílio de um *PowerPoint*.

OPERACIONALIZAÇÃO		TEMPO
		100'
▪ A docente saúda os alunos, faz a chamada e anota o nome dos alunos ausentes.		3'
▪ A docente escreve o sumário no quadro.		2'
▪ Alguns alunos leem em voz alta o poema de Álvaro de Campos "O que há em mim é sobretudo cansaço", os restantes alunos anotam no caderno a palavra que consideram mais relevante durante a escuta ativa.		5'

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A docente orienta um breve diálogo com os alunos sobre as palavras que selecionaram.</li> </ul>	5'
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A docente e os alunos analisam e interpretam oralmente o poema anteriormente referido.</li> </ul>	30'
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A docente introduz a questão da "intertextualidade" através de uma citação que escreve no quadro e que comenta.</li> </ul>	10'
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os alunos escutam a declamação do poema de José Régio "Cântico Negro" e anotam no caderno a palavra ou expressão que mais os impressiona.</li> </ul>	5'
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os alunos indicam as palavras e expressões que anotaram.</li> </ul>	5'
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A docente distribui o poema "Cântico Negro" e alguns alunos leem-no em voz alta.</li> </ul>	5'
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A docente e os alunos interpretam oralmente o poema de José Régio de forma breve e estabelecem uma relação intertextual com o poema de Álvaro de Campos estudado nesta aula.</li> </ul>	15'
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A docente sistematiza as características de Álvaro de Campos através de um <i>PowerPoint</i>.</li> </ul>	10'
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A docente distribui o enunciado da tarefa de produção escrita a realizar em casa e dá algumas indicações sobre a execução da mesma.</li> </ul>	5'



## ANEXO 5



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES  
Ano Letivo de 2014/2015 | Português 12º A  
Sequência de Ensino-Aprendizagem nº 2

### Ficha de Compreensão do Oral



D. Afonso Henriques

Veja e escute atentamente o vídeo e complete as seguintes frases:

<https://www.youtube.com/watch?v=LgSgL9ObAs0>

1. D. Afonso Henriques nasceu em \_\_\_\_\_.
2. D. Afonso Henriques era neto de \_\_\_\_\_ VI, Rei de Leão e Castela.
3. D. Afonso Henriques arma-se cavaleiro na catedral de \_\_\_\_\_.
4. A 24 de junho \_\_\_\_\_ dá-se a Batalha de São Mamede, em que D. Afonso Henriques vai lutar contra a sua mãe.
5. D. Afonso Henriques \_\_\_\_\_ a Batalha de São Mamede.
6. Em 1139 dá-se a Batalha de \_\_\_\_\_ e D. Afonso Henriques é aclamado Rei de Portugal.
7. D. Afonso Henriques em \_\_\_\_\_ casa com D. Mafalda.
8. D. Afonso Henriques tem \_\_\_\_\_ filhos.
9. Em 1147, D. Afonso Henriques avança para a conquista de \_\_\_\_\_.
10. Em 1169, com sessenta anos, D. Afonso Henriques sofre um acidente em \_\_\_\_\_ e parte a perna direita.
11. Em \_\_\_\_\_, a bula papal reconhece D. Afonso Henriques como Rei de Portugal.
12. O sucessor de D. Afonso Henriques é o seu filho \_\_\_\_\_.

## ANEXO 6



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES

Ano Letivo de 2014/2015 | Português 12º A

Sequência de Ensino-Aprendizagem nº 2

Ficha de Trabalho nº 7

I. Brasão  
IV. A Coroa

NUNALVARES PEREIRA

Que auréola te cerca?  
É a espada que, volteando,  
Faz que o ar alto perca  
Seu azul negro e brando.

Mas que espada é que, erguida,  
Faz esse halo no céu?  
É Excalibur, a ungida,  
Que o Rei Artur te deu.

Sperança consumada,  
S. Portugal em ser,  
Ergue a luz da tua espada  
Para a estrada se ver!

Pessoa, F. (1997) *Mensagem*. Lisboa: Assírio e Alvim.

### Canto IV

30  
Começa-se a travar a incerta guerra:  
De ambas partes se move a primeira ala;  
Uns leva a defesa da própria terra,  
Outros as esperanças de ganhá-la.  
Logo o grande Pereira, em quem se encerra  
Todo o valor, primeiro se assinala:  
Derriba e encontra e a terra enfim semeia  
Dos que a tanto desejam, sendo alheia.

31  
Já pelo espesso ar os estridentes  
Farpões, setas e vários tiros voam;  
Debaxo dos pés duros dos ardentes  
Cavalos treme a terra, os vales soam.  
Espedçam-se as lanças, e as frequentes  
Quedas co as duras armas tudo atroam.  
Recrecem os imigos sobre a pouca  
Gente do fero Nuno, que os apouca.

### Canto VIII

28  
Atenta num que a fama tanto estende  
Que de nenhum passado se contenta;  
Que a Pátria, que de um fraco fio pende,  
Sobre seus duros ombros a sustenta.  
Não no vês tinto de ira, que reprende  
A vil desconfiança, inerte e lenta,  
Do povo, e faz que tome o doce freio  
De Rei seu natural, e não de alheio?

29  
Olha: por seu conselho e ousadia,  
De Deus guiada só e de santa estrela,  
Só, pode o que impossibil parecia:  
Vencer o povo ingente de Castela,  
Vês, por indústria, esforço e valentia,  
Outro estrago e vitória, clara e bela,  
Na gente, assi feroz como infinita,  
Que entre o Tarteso e Guadiana habita?

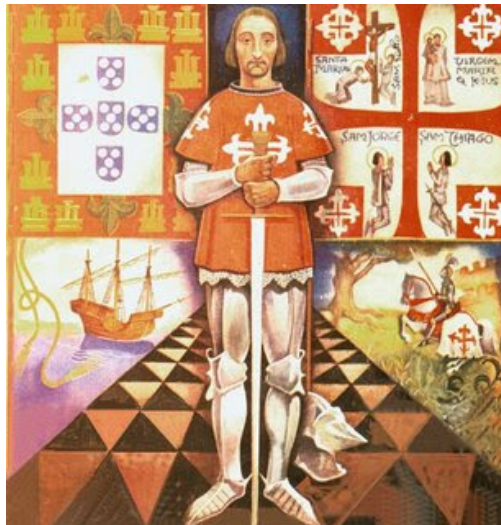
30  
Mas não vês quási já desbaratado  
O poder Lusitano, pela ausência  
Do Capitão devoto, que, apartado,  
Orando invoca a suma e trina Essência?  
Vê-lo com pressa já dos seus achado,  
Que lhe dizem que falta resistência  
Contra poder tamanho, e que viesse  
Por que consigo esforço aos fracos desse.

31  
Mas olha com que santa confiança,  
Que «inda não era tempo» respondia,  
Como quem tinha em Deus a segurança  
Da vitória que logo lhe daria.  
Assi Pompílio, ouvindo que a possança  
Dos imigos a terra lhe corria,  
A quem lhe a dura nova estava dando,  
«Pois eu (responde) estou sacrificando.»

Camões, L. (2000) *Os Lusíadas* (4ª ed.). Lisboa:  
Ministério dos Negócios Estrangeiros – Instituto  
Camões.



## ANEXO 6



D. Nuno Álvares Pereira

### I. Questionário

1. Relacione o poema de Fernando Pessoa com a imagem de D. Nuno Álvares Pereira apresentada.
2. Identifique dois traços caracterizadores de D. Nuno Álvares Pereira, ilustrando a resposta com elementos dos poemas de F. Pessoa e Camões.
3. Atente no léxico utilizado no poema de *Mensagem*. Que dimensão sugere?
4. Indique de que forma se opera a mitificação deste herói no poema.
5. Interprete a exclamação final do poema.
6. Estabeleça uma comparação entre o poema pessoano e as estâncias de *Os Lusíadas* transcritas.

## ANEXO 6



José Malhoa, “O Sonho do Infante”, 1906.

I. Brasão  
IV. O Timbre

A Cabeça do Grifo

O INFANTE D. HENRIQUE

Em seu trono entre o brilho das esferas,  
Com seu manto de noite e solidão,  
Tem aos pés o mar novo e as mortas eras –  
O único imperador que tem, deveras,  
O globo mundo em sua mão.

Pessoa, F. (1997) *Mensagem*. Lisboa: Assírio e Alvim.

## CANTO VIII

37

Olha cá dous Infantes, Pedro e Henrique,  
Progénie generosa de Joane;  
Aquele faz que fama ilustre fique  
Dele em Germânia, com que a morte engane;  
Este, que ela nos mares o pubrique  
Por seu descobridor, e desengane  
De Ceita a Maura túmida vaidade,  
Primeiro entrando as portas da cidade.

Camões, L. (2000) *Os Lusíadas* (4ª ed.). Lisboa:  
Ministério dos Negócios Estrangeiros – Instituto  
Camões.

## Título D. Miguel

O título da obra baseia-se nas palavras proferidas por D. Miguel Forjaz, que em documento escrito, datado do dia da execução do General, dirigido ao Intendente Geral da Polícia, afirma:

*É verdade que a execução se prolongará pela noite mas felizmente há luar e parece-me tudo tão sossegado que espero que não cause prejuízo algum.*

Brandão, Raul (s.d.). *Vida e morte de Gomes Freire*. Lisboa: Círculo dos Leitores. p. 230.



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES  
Ano Letivo de 2014/2015 | Português – 12º A

## **PLANIFICAÇÃO**

BLOCO DE SEIS AULAS DE 50 MINUTOS (300 MINUTOS)  
SEQUÊNCIA DE ENSINO APRENDIZAGEM Nº 4 *MEMORIAL DO CONVENTO*  
12, 14, 15 e 21 de maio de 2015

### **SUMÁRIO**

1. Escuta ativa e leitura interpretativa do poema “Perguntas de um operário letrado” de B. Brecht.
2. Leitura e interpretação de excertos do romance *Memorial do Convento* de José Saramago.
3. Oralidade planificada.
4. Leitura e interpretação de excertos do romance *Memorial do Convento* de José Saramago: a intertextualidade com *Os Lusíadas*.

## ANEXO 8

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobilizar conhecimentos prévios;</li> <li>▪ Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pré-leitura;</li> <li>▪ Leitura;</li> <li>▪ Compreensão oral: escuta global e seletiva;</li> <li>▪ Leitura seletiva;</li> <li>▪ Leitura analítica e literária de José Saramago;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sensibilização para a questão da presença dos subalternos no discurso da História;</li> <li>▪ Leitura global do poema “Perguntas de um operário letrado” de B. Brecht para determinar o seu interesse e captar o sentido global;</li> <li>▪ Escuta ativa da declamação de Mário Viegas do poema “Perguntas de um operário letrado” de B. Brecht;</li> <li>▪ Sistematização das etapas de construção do convento na obra <i>Memorial do Convento</i> através de uma ficha ;</li> <li>▪ Leitura em voz alta, leitura analítica e interpretação de excertos de <i>Memorial do Convento</i> [ Capítulo XVII ];</li> <li>▪ Resposta oral a um questionário sobre os excertos lidos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha nº 1;</li> <li>▪ Ficha nº 1;</li> <li>▪ Ficha nº 2;</li> <li>▪ Ficha nº3, 4;</li> <li>▪ Ficha nº3, 4;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contínua: observação direta em aula de todas as atividades realizadas pelos alunos;</li> <li>- Formativa: exercícios de leitura analítica e interpretativa realizados em aula;</li> <li>- Sumativa: apresentações orais.</li> </ul>	300 min.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programar a produção da oralidade observando as fases de planificação, execução e avaliação;</li> <li>▪ Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreensão oral de registos áudio e audiovisuais diversos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação de exposições orais pelos alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador, projetor;</li> <li>▪ Grelha nº1 e 2;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contactar com autores do Património Cultural Português;</li> <li>▪ Apreender os sentidos dos textos em análise;</li> <li>▪ Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua;</li> <li>▪ Mobilizar conhecimentos prévios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura literária de José Saramago;</li> <li>▪ Expressão oral (apresentação de ideias e opiniões);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura em voz alta, leitura analítica e interpretação de excertos de <i>Memorial do Convento</i> sobre a construção do convento de Mafra: a "Epopéia da Pedra" (Capítulo XIX);</li> <li>▪ Resposta oral a um questionário sobre os excertos estudados;</li> <li>▪ Leitura em voz alta, leitura analítica e interpretação de excertos de <i>Memorial do Convento</i>: a intertextualidade com <i>Os Lusíadas</i>;</li> <li>▪ Resposta oral a um questionário sobre os excertos estudados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha nº 5;</li> <li>▪ Ficha nº 5;</li> <li>▪ Ficha nº 6.</li> </ul>		



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES  
Português 12º A - Ano Letivo de 2014/2015

## ANEXO 9

### GRELHA DE AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL

Grelha nº1

Nº	Conteúdo				Discurso				Nota
	Apresenta com clareza o tema e justifica a opção	Desenvolve o tema de forma consistente	Usa estratégias de captação da atenção eficazes	Apresenta os tópicos de forma organizada	Fala em tom audível	Articula bem as palavras	Fala de forma pausada	Exprime-se com correção	
1.	0-20	0-30	0-30	0-30	0-20	0-20	0-20	0-30	
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									

AA.VV.(2012) *Português + 12º ano. Caderno do Professor*. Areal: Porto. (adaptado)

## ANEXO 10



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES  
Português 12º A | Ano Letivo de 2014/2015  
Sequência de Ensino - Aprendizagem nº 4

### Oralidade Planificada Grelha nº 2

1. Nome:  
Tema:

Aspetos positivos	Aspetos a melhorar

2. Nome:  
Tema:

Aspetos positivos	Aspetos a melhorar



## ANEXO 11



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES  
Português 12º A | Ano Letivo de 2014/2015  
Sequência de Ensino - Aprendizagem nº 4 - *Memorial do Convento* de José Saramago

### Ficha nº 6

2.

Dormiram ainda outra noite no caminho. Entre Pêro Pinheiro e Maфра gastaram oito dias completos. Quando entraram no terreiro, foi como se estivessem chegando duma guerra perdida, sujos, esfarrapados, sem riquezas. Toda a gente se admirava com o tamanho desmedido da pedra, Tão grande. Mas Baltasar murmurou, olhando a basílica, Tão pequena.

Saramago, J. (1986) *Memorial do Convento* (6ª ed.). Lisboa: Caminho, p. 264.

3.

Corriam as mulheres, choravam, e as crianças cresciam o alarido, era como se andassem os corregedores a prender para a tropa ou para a Índia. Reunidos na praça de Celorico da Beira, ou de Tomar, ou em Leiria, em Vila Pouca ou Vila Muieta na aldeia sem mais nome que saberem-no os moradores de lá, nas terras da raia ou da borda do mar, ao redor dos pelourinhos, no adro das igrejas, em Santarém e Beja, em Faro e Portimão, em Portalegre e Setúbal, em Évora e Montemor, nas montanhas e na planície, e em Viseu e Guarda, em Bragança e Vila Real, em Miranda, Chaves e Amarante, em Vianas e Póvoas, em todos os lugares aonde pôde chegar a justiça de sua majestade, os homens, atados como reses, folgados apenas quanto bastasse para não se atropelarem, viam as mulheres e os filhos implorando o corregedor, procurando subornar os quadrilheiros com alguns ovos, uma galinha, míseros expedientes que de nada serviam, pois a moeda com que el-rei de Portugal cobra os seus tributos é o ouro, é a esmeralda, é o diamante, é a pimenta e a canela, é o marfim e o tabaco, é o açúcar e a sucupira, lágrimas não correm na alfândega. E se para isso tiveram tempo, quadrilheiros houve que se gozaram das mulheres dos presos, que a tanto se sujeitaram as pobres para não perder os seus maridos, porém desesperadas os viam depois partir, enquanto os aproveitadores se riam delas. (...) Já vai andando a rédua dos homens de Arganil, acompanham-nos até fora da vila as infelizes, que vão clamando, qual em cabelo, ó doce e amado esposo, e outra protestando, ó filho, a quem eu tinha só para refrigério e doce amparo desta cansada já velhice minha, não se acabavam as lamentações, tanto que os montes de mais perto respondiam, quase movidos de alta piedade, enfim já os levados se afastam, vão sumir-se na volta do caminho, rasos de lágrimas os olhos, em bagadas caindo aos mais sensíveis e então uma grande voz se levanta, é um labrego de tanta idade já que o não quiseram, e grita subido a um valado que é púlpito de rústicos, Ó glória de mandar, ó vã cobiça, ó rei infame, ó pátria sem justiça, e tendo assim clamado, veio dar-lhe o quadrilheiro uma cacetada na cabeça, que ali mesmo o deixou por morto.

Saramago, J. (1986) *Memorial do Convento* (6ª ed.). Lisboa: Caminho, pp. 292-293.

## ANEXO 11

### Ficha nº 6

88

A gente da cidade, aquele dia,  
(Uns por amigos, outros por parentes,  
Outros por ver somente) concorria,  
Saúdosos na vista e descontentes.  
E nós, co a virtuosa companhia  
De mil Religiosos diligentes,  
Em procissão solene, a Deus orando,  
Pera os batéis viemos caminhando.

89

Em tão longo caminho e duvidoso  
Por perdidos as gentes nos julgavam,  
As mulheres cum choro piadoso,  
Os homens com suspiros que arrancavam.  
Mães, Esposas, Irmãs, que o temeroso  
Amor mais desconfia, acrescentavam  
A desesperação e frio medo  
De já nos não tornar a ver tão cedo.

90

Qual vai dizendo: – «Ó filho, a quem eu tinha  
Só pera refrigério e doce emparo  
Desta cansada já velhice minha,  
Que em choro acabará, penoso e amaro,  
Porque me deixas, mísera e mesquinha?  
Porque de mi te vás, ó filho caro,  
A fazer o funéreo encerramento  
Onde sejas de pexes mantimento?»

94

Mas um velho, d' aspeito venerando,  
Que ficava nas praias, entre a gente,  
Postos em nós os olhos, meneando  
Três vezes a cabeça, descontente,  
A voz pesada um pouco alevantando,  
Que nós no mar ouvimos claramente,  
Cum saber só d' experiências feito,  
Tais palavras tirou do experto peito:

95

«Ó glória de mandar, ó vã cobiça  
Desta vaidade a quem chamamos Fama!  
Ó fraudulento gosto, que se atiça  
Cũa aura popular, que honra se chama!  
Que castigo tamanho e que justiça  
Fazes no peito vão que muito te ama!  
Que mortes, que perigos, que tormentas,  
Que crueldades neles experimentas!

96

Dura inquietação d' alma e da vida  
Fonte de desemparos e adultérios,  
Sagaz consumidora conhecida  
De fazendas, de reinos e de impérios!  
Chamam-te ilustre, chamam-te subida,  
Sendo dina de infames vitupérios;  
Chamam-te Fama e Glória soberana,  
Nomes com quem se o povo néscio engana!

## ANEXO 12



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES  
Português 12º A | Ano Letivo de 2014/2015

### Grelha nº1 de Observação de Atitudes

Responsabilidade – Respeito – Sociabilidade					
Nº e Nome	É pontual	É assíduo	Cumpre as regras de interação social e de cortesia	Adota um comportamento adequado à sala de aula	Relaciona-se com os colegas
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					

S- Sempre; QS – Quase sempre; F – Frequentemente; R – Raramente.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

# ANEXO 12



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES  
Português 12º A | Ano Letivo de 2014/2015

## Grelha nº2 de Observação de Atitudes

Participação e Empenho							
Nº e Nome	Participa de forma espontânea e oportuna	Realiza os TPC	Manifesta interesse pelos conteúdos	Realiza as tarefas propostas em aula	Coopera com os colegas em trabalhos de pares e de grupo	Apresenta os materiais necessários organizados	Demonstra autonomia
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

S- Sempre; QS – Quase sempre; F – Frequentemente; R – Raramente.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Marcial, *Epigramas*.**

**Epigrama 125. Incompatibilidade de um sentimento (XII, 46)**

*Difficilis facilis, iucundus acerbus es idem:  
Nec tecum possum uiuere, nec sine te.*

Marcial (2004). *Epigramas* (Vol. 4). Lisboa:Edições 70.

## Luís Vaz de Camões



ca Tanto de meu estado me acho incerto,  
Que em vivo ardor tremendo estou de frio;  
Sem causa, juntamente choro e rio;  
O mundo todo abarco e nada aperto.

É tudo quanto sinto um desconcerto;  
Da alma um fogo me sai, da vista um rio;  
Agora espero, agora desconfio,  
Agora desvario, agora acerto.

Estando em terra, chego ao Céu voando;  
Nua hora acho mil anos, e é de jeito  
Que em mil anos não posso achar ua hora.

Se me pergunta alguém porque assim ando,  
Respondo que não sei; porém suspeito  
Que só porque vos vi, minha Senhora.

Camões, L. (1994) *Rimas*. Coimbra: Almedina.

## Luís Vaz de Camões



✎ Amor é um fogo que arde sem se ver;  
É ferida que dói, e não se sente;  
É um contentamento descontente;  
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;  
É um andar solitário entre a gente;  
É nunca contentar-se de contente;  
É um cuidar que ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor  
Nos corações humanos amizade,  
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Camões, L. (1994) *Rimas*. Coimbra: Almedina.



## ANEXO 14

Escola Secundária de Camões | Latim A  
11.º A - Ano Letivo 2014/2015  
**PLANIFICAÇÃO**  
BLOCO DE DUAS AULAS DE 90 MINUTOS [180 MINUTOS]  
**O OTIUM EM ROMA: AS VIAGENS**  
Aula 1 [26 de fevereiro de 2015]

Sumário	
1. Leitura e tradução de um texto latino de Floro. 2. Realização de exercícios de gramática e etimologia e de uma ficha de trabalho de revisão gramatical.	

Objetivos	Conteúdos Temáticos	Conteúdos Linguísticos	Atividades e Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
Adquirir conhecimentos específicos de cultura e civilização romanas;  Conhecer o autor romano Floro e a sua obra;	O <i>Otium</i> em Roma; As Viagens; Floro e a sua obra;		Sensibilização para o autor e o texto: apresentação do autor e do assunto do texto;  Exposição oral (docente);	Computador e projetor;  <i>PowerPoint</i> sobre Floro e as viagens (PPT1);	Observação direta de todas as atividades realizadas pelos alunos;	90 min
Ler corretamente e em voz alta textos latinos;			Leitura expressiva do texto latino de Floro, em voz alta;	Ficha de Trabalho1 (FT1);		

Relacionar caso com a respetiva função sintática;		Caso e função sintática;	Exercícios de preparação da tradução: <ul style="list-style-type: none"> <li>gramática</li> <li>etimologia</li> </ul> Trabalho de pares (alunos);	FT1;	Formativa: empenho; participação na aula; interesse; atenção e concentração.	
Verificar a relação lexical entre a língua portuguesa e a língua latina;		Etimologia;	Trabalho de pares (alunos);			
Identificar e analisar estruturas de língua em latim;			Tradução parcial do texto de Floro; Trabalho de pares (alunos);	FT1;		
Expressar a mensagem do texto latino em língua portuguesa, tendo em conta a especificidade de um e de outro códigos linguísticos;						
Rever e consolidar conhecimentos sobre o Presente do conjuntivo e o Imperfeito do conjuntivo.		Verbo: o presente e o imperfeito do conjuntivo.	Exercícios de revisão gramatical: o presente e o imperfeito do conjuntivo. Trabalho individual (alunos).	FT2; Quadro, giz e apagador.		

**TPC:** Ficha de revisão sobre os complementos circunstanciais de lugar (FT3 ).

**Nota:** Caso não seja possível realizar todos os exercícios previstos na planificação, os exercícios não realizados em aula serão dados aos alunos como TPC e corrigidos na aula seguinte.



## ANEXO 14

### Aula 2 [27 de Fevereiro de 2015]

Sumário	
<ol style="list-style-type: none"> <li>Correção do TPC.</li> <li>Tradução de um texto latino de Floro (conclusão).</li> <li>Realização de exercícios de retroversão e de uma ficha de revisão gramatical.</li> <li>"As viagens" entre os Romanos: exposição sobre este tema; reminiscências na atualidade; considerações.</li> <li>Leitura, interpretação e discussão de dois textos de José Saramago e uma crónica de Gonçalo Cadilhe sobre o tema das viagens, a relação com o texto latino de Floro.</li> </ol>	

Objetivos	Conteúdos Temáticos	Conteúdos Gramaticais	Atividades e Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
Rever e consolidar conhecimentos sobre os complementos circunstanciais de lugar;	O <i>Oltum</i> em Roma: - as viagens.	Os complementos circunstanciais de lugar.	Correção do TPC; Trabalho em grupo (alunos);	FT3;	Observação direta de todas as atividades realizadas pelos alunos;	90'
Expressar a mensagem do texto latino em língua portuguesa, tendo em conta a especificidade de um e de outro códigos linguísticos;			Tradução do texto de Floro (conclusão); Trabalho de pares (alunos);	FT1;		


Refletir sobre a mensagem que o texto veicula;			Leitura da tradução, em português, do texto de Floro;	FT1;	Formativa: empenho; participação na aula; Interesse; atenção e concentração.	
Relacionar a estrutura da língua materna com a da língua latina;			Realização de exercícios de retroversão; Trabalho de pares (alunos);	FT1;		
Rever e consolidar conhecimentos sobre o perfeito e o mais que perfeito do conjuntivo;		O verbo: o perfeito e o mais que perfeito do conjuntivo.	Realização de uma ficha sobre o perfeito do conjuntivo e o mais que perfeito do conjuntivo; Trabalho individual (alunos);	FT4;		
Adquirir conhecimentos sobre o tema das viagens e a sua importância na cultura latina;	O <i>Otium</i> em Roma: - as viagens.		Apresentação sobre o tema: "As Viagens"; Exposição oral (docente) e discussão com o grupo-turma;	PowerPoint sobre "As Viagens" (PPT 2);		
Relacionar aspetos relevantes da cultura portuguesa com a cultura clássica.			As viagens na literatura, impressões de viagem e escrita de viagens: Floro, Saramago e Gonçalo Cadilhe;  Leitura em voz alta e discussão dos textos com o grupo-turma (alunos e docente).	FT5;  Quadro, giz e apagador.		

			Indicação do TPC: Trabalho de investigação individual a apresentar oralmente.	FT6	Sumativa: TPC - Trabalho de investigação a apresentar oralmente.	
--	--	--	---	-----	---	--

**TPC:** Trabalho de investigação individual (FT6).

**Nota:** Caso não seja possível realizar todos os exercícios previstos na planificação, os exercícios não realizados em aula serão dados aos alunos como TPC e corrigidos na aula seguinte.

## ANEXO 15

	Escola Secundária de Camões   Ano letivo 2014/2015	
	Latim A   11º L	
<b>Ficha de Trabalho 1 (FT1)</b>		
Nome: _____ Nº _____ Data: ____/____/____		

### I. Leitura e tradução.

1. Leia atentamente o texto.

- 1 *Si ita indulges otio, plane quam breuiter exponam nec inuitus priorum*  
2 *recordabor. Primum Siciliam nobilem uidi, domesticam Cereris. Fecundam*  
3 *deinde Cretam, patriam Tonantis, et a latere uicinas Cycladas salutaui. Inde me*  
4 *Rhodos et ab regressu Aegyptium excepit pelagus, ut ora Nili uiderem et populum*  
5 *semper in templis otiosum peregrinae deae sistra pulsantem. Inde rursus Italiam*  
6 *redii, et taedio maris cum mediterranea concupissem, secutus Gallicas Alpes et*  
7 *lustrum populos aquilone pallentes. Inde sol occidens placuit: flecto cursum. Sed*  
8 *statim par horrore, par uertice, par ille niuibus Alpinis Pyrenaeus [me] excepit.*

Florus, *Vergilius orator an poeta?*, II.

### II. Análise linguística.

1. Identifique as seguintes formas verbais:

- 1.1. *exponam* (linha 1);
- 1.2. *uidi* (linha 2);
- 1.3. *uiderem* (linha 4);
- 1.4. *redii* (linha 6);
- 1.5. *concupissem* (linha 6);
- 1.6. *excepit* (linha 8).

## ANEXO 15

2. Indique o caso e a função sintática das seguintes palavras:

- 2.1. *patriam* (linha 3);
- 2.2. *Rhodos* (linha 4);
- 2.3. *in templis* (linha 5);
- 2.4. *taedio* (linha 6);
- 2.5. *cursum* (linha 7);
- 2.6. *Pyrenaeus* (linha 8).

3. Decline em todos os casos do singular e do plural *sol occidens* (linha 7).

### III. Exercícios de etimologia.

1. Escreva, explicitando-lhe o sentido, uma palavra portuguesa etimologicamente relacionada com cada um dos seguintes vocábulos latinos:

- 1.1. *domesticam* (linha 2);
- 1.2. *uicinas* (linha 3 );
- 1.3. *taedio* (linha 6);
- 1.4. *cursum* (linha 7).

2. Indique com que palavras do texto se relacionam, pela etimologia, as seguintes palavras portuguesas e explicito o seu significado:

- 2.1. nobreza;
- 2.2. lateral;
- 2.3. regredir;
- 2.4. impulso;
- 2.5. prazer;
- 2.6. reflexão.

### IV. Traduza o texto.

### V. Exercício de retroversão.

1. Leia as seguintes frases com atenção e escreva-as em latim.

*Os antigos romanos faziam muitas viagens. Assim, descansavam no campo e visitavam lugares desconhecidos.*

## ANEXO 15

*iter, itineris* (n.): viagem  
*quiesco, -is, -ere, -quiesce, -quietum*: repousar  
*uisito, -as, -are, -ui, -atum*: visitar  
*rus, rurs* (n.): campo  
*locus, -i* (m.): lugar  
*ignotus, -a, -um* (adj.): desconhecido

### VI. Questionário de interpretação.

Depois de ter traduzido o texto, responda às seguintes perguntas:

1. Indique os locais visitados pelo viajante.
2. O que apreciou o viajante em cada lugar que visitou?
3. Que razões terão levado este viajante a viajar?
4. O viajante ficou em Roma quando regressou? Justifique.

### VII. Vocabulário latino

*expono, -is, -ere, -posui, -positum* (ex pono), (v. tr.): pôr fora, pôr à vista, expor; abandonar; contar, expor (por escrito ou oralmente).

*indulgeo, -es, -ere, -dulse, -dultum*, (v. int.): aplicar-se a, dar-se a, ocupar-se de, entregar-se a, abandonar-se a, ceder; permitir, conceder, acordar.

*recordor, -aris, -ari, -atus sum* (re, cor), (v. dep. tr. e int.): trazer ao pensamento, recordar-se, lembrar-se.

*latus, -eris*, (n.): lado (do corpo), flanco, corpo, lado, superfície lateral.

*saluto, -as, -are, -ui, -atum* (salus), (v. tr.): saudar, cumprimentar, fazer uma saudação; visitar, fazer uma visita, apresentar homenagem.

*cyclades, -um*, (f. pl.): Cíclades, ilhas do mar Egeu.

*inde* (adv.): de lá, daí, desse lugar.

*excipio, -is, -ere, -cepi, -ceptum* (ex, capio), (v. tr.): acolher, suportar, receber, tratar, enfrentar; receber em sua casa.

*Rhodos e Rhodus, -i, (f.)*: Rodas.

*aegyptius, -a, -um*, (adj.): do Egito, egípcio.


*pelagus, -i* (do grego), (n.): o alto mar, o mar.

*Nilus, -i, (m.)*: Nilo.

### Referências Bibliográficas

Martins, I. & Freire, M. T. (2014) *Noua Itinera – Latim -11.º/12.º* (2ª ed.). Porto: Asa.

## ANEXO 16

	Escola Secundária de Camões   Ano letivo 2014/2015	
	Latim A   11º L	
	<b>Ficha de Trabalho 5 (FT5)</b>	
Nome: _____	N.º _____	Data: ____/____/____

### Impressões de viagem e escrita de viagens

#### Viajar

“Esta viagem vai no princípio, e sendo o viajante escrupuloso como é, aqui lhe morde o primeiro sobressalto. Afinal, que viajar é este? Dar uma volta por esta cidade de Miranda do Douro, por esta Sé, por este sacristão, por esta cartolinha e esta ovelha, e, isto feito, marcar uma cruz no mapa, meter rodas à estrada, e dizer, como o barbeiro enquanto sacode a toalha: «O senhor que se segue.» Viajar deveria ser outro concerto, estar mais e andar menos, talvez até se devesse instituir a profissão de viajante, só para gente de muita vocação, muito se engana quem julgar que seria trabalho de pequena responsabilidade, cada quilómetro não vale menos que um ano de vida. Lutando com estas filosofias, acaba o viajante por adormecer, e quando de manhã acorda lá esta a pedra amarela, é o destino das pedras, sempre no mesmo sítio, salvo se vem o pintor e a leva no coração.”

Saramago, J. (1985). *Viagem a Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 14.

#### Dossel e maus caminhos

O viajante é natural de terras baixas, muito lá para o sul, e, sabendo pouco destes montes, esperava-os maiores. Já o disse, e torna a dizer. Não faltam os acidentes, mas são tudo colinas de boa vizinhança, altas em relação ao nível do mar, mas cada qual ombro com ombro da que está próxima e todas perfiladas. Em todo o caso, se alguma se atreve um pouco mais ou espigou de repente, então sim, tem o viajante uma diferente noção destas grandezas, não tanto pelo que está perto, mais por aquela vultosa serra ao longe. Chegando-se-lhe, percebe-se que a diferença não era assim tão grande, mas bastou para a promessa de um momento.

Esta linha férrea que vai ao lado da estrada parece de brincadeira, ou restos de solene antiguidade. O viajante, cujo sonho de infância foi ser maquinista de caminhos-de-ferro, desconfia que a locomotiva e as carruagens são desse tempo, objectos de museu a que o vento que vem dos montes não consegue sacudir as teias de aranha. Esta linha é a do Sabor, do nome do rio que se torce e retorce para alcançar o Douro, mas onde esteja o gosto da traquitana, isso não descobre o viajante.

Saramago, J. (1985). *Viagem a Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 19.

## Um português na Antiguidade

Não me recordo como é que percebi que aquele senhor já de idade avançada e aspeto discreto na multidão era português. Talvez ele tenha respondido ao telemóvel, e eu estivesse a passar ao lado. Ou talvez a filha ainda estivesse com ele e a conversa entre ambos tenha sido o decodificador da sua origem. Esta segunda hipótese é menos provável, porque não recordo jamais ter visto a filha; apenas sei que ele a tinha acompanhado a Istambul para um congresso. Eram ambos médicos, isso recordo, mas ele já aposentado. A filha tinha vindo por motivos profissionais; ele por puro deleite pessoal.

Há duas razões para que este episódio tenha ficado bem registado na minha memória. Uma é imediata: aquele senhor era o meu primeiro português depois do Equador, teriam passado uns dez meses, uns 17 fusos horários, desde que eu tinha encontrado esse capitão de traineira do Algarve em Guayaquil, vivia lá. Mas isso é outra história. A explicação da distância é que efetivamente entre o Equador e a Turquia, se formos em direção oeste, sucedem-se 17 fusos horários; e a explicação do tempo é que eu não estava a viajar de avião e, entre a travessia de dois oceanos, o Pacífico e o Índico, e dois continentes, a Oceânia e a Ásia, mais as cidades, os desvios e os encontros, realmente quando vamos a dar por ela demoramos num instante dez meses.

Há outra razão mais subtil mas mais indelével que mantém o senhor português em Istambul na minha memória: ele representava uma forma que desaparece de viajar e ver o mundo. Com cerca de 80 anos na altura, imagino que teria efetuado as suas grandes viagens entre os vinte e tal e os 60 anos, portanto foi durante as décadas de 40 a 70 que ele esteve mais ativo a percorrer o mundo.

Corrijo: ele não percorreu o mundo, isso não o interessava particularmente. Ele percorreu o mundo antigo, o berço da nossa civilização, a nossa origem comum.

Visitou com carinho e cuidado tudo o que resta desses lugares definidores da História do Ocidente, quase sempre vendo coisas que não estão ao alcance da vista, mas da imaginação. Viu Persépolis vestida outra vez de gente, sorriu no entulho de Troia com a porta aberta na muralha impenetrável, navegou o Eufrates cintilante pintalgado de velas assírias, trocou sestércios nos mercados esplendorosos de Cartagena, acariciou as paredes ausentes nas basílicas de Éfeso e nos templos de Palmira, pasmou pelos deuses novamente vivos nos altares vazios de Agrigento. Que outra cidade mais adequada para o encontrar do que Istambul, a antiga Constantinopla, a ainda mais antiga Bizâncio?

Evelyn Waugh não tinha o dom da diplomacia. Ou talvez cultivasse a falta dela. As suas posições conservadoras e intransigentes, no entanto, eram defendidas através de uma eloquência e linha lógica que demonstravam bem o calibre de escritor em que se tornara. Entre outras opiniões acutilantes e indefensáveis do autor, que era um católico intolerante, está a de que o Concílio Vaticano II nunca devia ter "facilitado" a missa, alterando-a do latim para a língua corrente de cada comunidade onde é celebrada. Ou a de que a invasão da Abissínia pelas tropas fascistas de Mussolini iria por fim trazer um pouco de ordem a uma terra de bárbaros. Ainda hoje, o autor de *Reviver o Passado em Brideshead* continua a ser considerado um dos melhores escritores ingleses do século XX.

Waugh viajou bastante durante as décadas de 30 e 40, quase sempre *on assignment*, ou seja, com o encargo de escrever sobre essas viagens, coisa que fez de um modo sarcástico e impiedoso, não poupando nem a mentalidade dos indígenas, muito menos a dos seus



compatriotas que viajavam com e como ele. Waugh visitou vários países do Mediterrâneo, da África Oriental inglesa, da costa leste da América do Sul e naturalmente da Europa. No final dos anos 50 saiu uma recolha do material que tinha publicado nessas viagens, *When the Going Was Good*, livro que possui na edição italiana, cujo título é ainda mais elucidativo: *Quando Viaggiare era un Piacere*.

O tema mais obsessivo ao longo dos 40 anos de carreira de Waugh é o imparável crescimento económico e capacidade decisória da classe média Ocidental. Waugh via o futuro da nossa época, portanto como uma nova Idade das Trevas ditada pela mediocridade e pela ignorância das massas, pela futilidade das causas e sobretudo por uma "falsa" democracia baseada no voto dos *commoners*, da plebe iletrada. Neste contexto, é fácil entender o tom sarcástico do título *Quando Viajar era um Prazer*. Era um prazer nos anos 30, antes do turismo de massa colorido e anafado, antes da banalização das viagens e da banalidade dos destinos, antes da homologação dos gostos, antes de encontrarmos os mesmos hambúrgueres e molhos e bebidas à venda nas *roulloutes* à saída de todos os monumentos, antes dos *souvenirs* baratos feitos na China, antes dos guias de bolso que direcionam toda a gente para o mesmo lado. No tempo de Waugh o mundo não era tão fácil, mas era mais interessante. E quem viajava era, por sua vez, mais interessado na viagem.

Ficámos a conversar à sombra nos jardins que rodeiam a Mesquita Azul. Porquê tanta viagem, perguntei-lhe. Sempre tinha lido e amado os clássicos, estudara profundamente a Antiguidade, percecionava o mundo como um fluir contínuo de diferentes épocas históricas interligadas de tal maneira que não fazia sentido olhar para a nossa sem ter em conta as que lhe antecederam.

O pai insistira para que fosse médico, uma tradição de família que a filha tinha mantido. Mas ele, se tivesse podido escolher, teria sido arqueólogo. Claro que nem sequer existia a profissão, em Portugal, na altura. Eis a razão de tanto viajar: reportar à luz o passado. Não como arqueólogo mas como reconstrutor.

Colecionava a vida tal como ela acontecera há milénios. E eu fiquei a pensar como era diferente viajar na altura em que ele viajou, e da forma como viajou. Mas que difícil, mas que prazer. Difícil: os anos e anos de estudo e reflexão sobre os lugares e os povos que os ergueram; os meses e meses de preparação com os itinerários, os tempos de percurso, os intérpretes, as divisas, os vistos; uma incerteza sobre o destino e sobre cada dia que passava entre a partida e o regresso. Prazer: chegar a qualquer um desses lugares fundamentais da Humanidade e visitá-lo em silêncio e em paz, respirar tranquilamente a poeira dos séculos, recriar tanta História com a segurança e a precisão de um virtuoso da eternidade.

O telemóvel tocou, a filha esperava-o no hotel. Despediu-se de mim com uma cumplicidade reservada, de um jeito antiquado, como se também eu tivesse 80 anos e percebesse por onde ele tinha andado e nada mais nos unisse senão a nostalgia de um mundo que desaparece.

Fiquei a vê-lo afastar-se entre as tendas de souvenirs, as *roullotes* de hambúrgueres, a massa disforme de excursões sinuosas e coloridas que seguiam um altifalante.

Gonçalo Cadilhe

in *Visão*, 28.09.2011.

<http://visao.sapo.pt/geografia-das-amizades-por-goncalo-cadilhe-13=f624767>



Escola Secundária de Camões  
Latim A - 11º L

## Gaio Júlio César *Caius Iulius Caesar*



Ano letivo 2014/2015  
Leonor Moura

## Gaio Júlio César *Caius Iulius Caesar*



- ✎ Nasce em Roma a 12 ou 15 de julho de 100 a.C. e morre assassinado a 15 de março de 44 a. C. (Idos de Março).
- ✎ É designado sacerdote de Júpiter em 87 a.C. com apenas 13 anos.
- ✎ Embora pertença a uma família aristocrata vai ligar-se ao partido popular e aos democratas.
- ✎ É eleito para diversos cargos públicos.



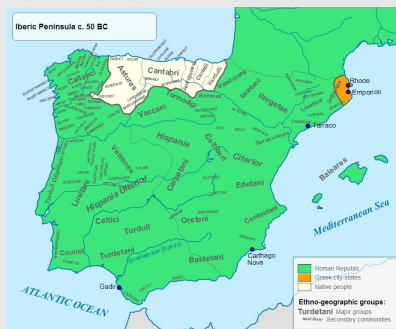
Museu Arqueológico Nacional de Nápoles

## Gaio Júlio César *Caius Iulius Caesar*



☞ 64 a.C. - nomeado sumo pontífice, sendo o chefe da religião do Estado.

☞ 62 a.C. - parte para a *Hispania Ulterior* e dá o seu nome a algumas cidades da Lusitânia: *Felicitas Iulia Olisipo* (Lisboa), *Pax Iulia* (Beja), *Liberalitas Iulia* (Évora).



2

## Gaio Júlio César *Caius Iulius Caesar*



☞ 60 a.C.

Primeiro Triunvirato que associa César, Pompeu e Crasso contra o partido do Senado.

Os três homens mais influentes de Roma fazem um acordo segundo o qual dividiam o poder entre si.

Crasso morre em 53 a.C. numa expedição.



3



(Vercingetórix rende-se a César, Lionel Royer)

## A Guerra das Gálias

(58 a. C a 51 a.C.)

Em 51 a.C. César submete e pacifica as Gálias

4

## A Guerra das Gálias



- ✎ César é eleito cônsul e logo a seguir parte para as Gálias.
- ✎ Assume o governo das Gálias, onde tem uma atuação política e militar.
- ✎ Forma um exército operacional, competente e dedicado ao chefe, a base do poder político que pretendia e que deveria assegurar a vitória na luta inevitável que se avizinhava em Roma.



5

## César vs. Pompeu



- ❧ Pompeu, em 52 a.C., fora nomeado cônsul pelo Senado, com autoridade ditatorial, por tempo indefinido.
- ❧ Com a ausência de César na Gália (49 a.C.), Pompeu domina o Senado e dificulta a candidatura de César ao consulado para o ano 48 a.C, exigindo-se que se apresente em Roma para as eleições, sem armas.

6

## *Alea iacta est*



- ❧ César, com uma legião, decide avançar sobre a Itália, passa o Rubicão, chega a *Ariminum* (Rimini) e vai tomado posse de vários municípios italianos.
- ❧ Assim se inicia a guerra civil entre César e Pompeu.



Ridpath, John Clark (1885) *Cyclopedia of Universal History*. Cincinnati, OH: The Jones Brothers Publishing.

7

## Guerra Civil



- ❧ Perante o avanço de César, Pompeu e os seus partidários, com várias legiões, atravessam o Adriático e chegam a Dirráquio (Durrës - Albânia).
- ❧ Pompeu envia os seus legados para a Hispânia, território que deveria ter ido governar.
- ❧ César assume o poder e parte para a Hispânia onde vence as forças de Pompeu.

8

## Morte de Pompeu



- ❧ 48 a.C.  
Batalha de Farsalo: César derrota Pompeu.
- ❧ Pompeu refugia-se no Egito onde é assassinado, por ordem do rei Ptolomeu.
- ❧ A cabeça de Pompeu é oferecida a César.



*La tête de Pompée présentée à César, Lagrenée, 1767.*

9



## Vitória de Júlio César



- ☞ César é nomeado ditador por um ano.
- ☞ 47 a.C. parte para África, onde vence os partidários de Pompeu.
- ☞ 46 a.C. regressa a Roma onde celebra um Triunfo.
- ☞ Parte de novo para a Hispânia onde derrota os filhos de Pompeu na batalha de Munda.



Museu do Louvre

10

## Guerra Civil



11

## Júlio César Senhor Absoluto de Roma



- ❧ César regressa a Roma onde se proclama ditador vitalício.
- ❧ Perdoa os seus opositores.



Retrato de Júlio César, Peter Paul Rubens.

12

## Idos de Março de 44 a. C.



- ❧ César é assassinado nos idos de março de 44 a.C. (15 de março), no Senado.



Morte de Júlio César, Vincenzo Camuccini (1798).

13





Edição do século XVII

## Obra

Chegaram até nós, embora não completos, os *Commentarii*, que relatam a história dos primeiros sete anos da Guerra das Gálias e da Guerra Civil.

14

## Obra



- ❧ *Comentário da Guerra das Gálias*, 7 livros.
- ❧ *Comentário da Guerra civil*, 3 livros.
- ❧ Estas obras narram, com grande detalhe e com diversas informações marginais, as campanhas de César na Gália e na guerra contra Pompeu.
- ❧ Trata-se de uma visão pessoal e comprometida, mas artisticamente realizada.
- ❧ Os *Comentários* inserem-se num projeto político, completam a “estratégia do triunfo militar” que permitia a César rivalizar com Pompeu em popularidade e em recursos.

15

## Comentário da guerra civil



- ✎ Quando ganhou a guerra civil, César publicou o *Comentário da Guerra Civil* para deixar claro que nessa campanha tinha multiplicado iniciativas de paz, fizera escolhas estratégicas acertadas, e se pautara pela legalidade, multiplicado os gestos de clemência para com os vencidos.

16

## Referências Bibliográficas



- ✎ Carcopino, J. (s.d). *Júlio César*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- ✎ Gaillard, J. (1994). *Introdução à literatura latina. Das origens a Apuleio*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- ✎ Jabouille, V. (1996). *Júlio César*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- ✎ Suetónio (2007). *Os Doze Césares*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- ✎ Vídeo: O Império Romano - Júlio César (Canal História)  
<https://www.youtube.com/watch?v=Uc3WNEgjmK>

17

## ANEXO 18



Escola Secundária de Camões  
Latim A – 11º L | Ano Letivo 2014-2015  
Ficha de Trabalho 1

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### TEXTO

Leia o texto e responda aos itens que se seguem.

- 1 *Caesar audierat Pompeium per Mauretanium cum legionibus iter in Hispaniam*
- 2 *facere confestimque esse uenturum. Simul a tribunis militum centurionibusque*
- 3 *mutuas pecunias sumpsit; has exercitui distribuit. Quo facto duas res consecutus est,*
- 4 *quod pignore animos centurionum deuinxit, et largitione militum uoluntates redemit.*

Júlio César, *Bellum ciuile*.

1. Identifique o caso e a função sintática de:

- 1.1. *Pompeium* (l.1)
- 1.2. *legionibus* (l.1)
- 1.3. *Hispaniam* (l.1)
- 1.4. *mutuas pecunias* (l.3)
- 1.5. *exercitui* (l.3)

2. Decline no plural a expressão ***duas res*** (l.3).

3. Classifique de forma completa as seguintes formas verbais:

- 3.1. *audierat* (l.1)
- 3.2. *sumpsit* (l.3)
- 3.3. *consecutus est* (l.3)
- 3.4. *deuinxit* (l.4)

## ANEXO 18

4. Divida e classifique as orações do primeiro período.

5. Traduza o texto.

6. Responda às seguintes questões:

6.1. Indique duas palavras portuguesas etimologicamente relacionadas com o vocábulo latino *uoluntates* (1.4).

6.2. Selecione, no item seguinte, o vocábulo que, pela sua etimologia, **não** se relaciona com a palavra latina apresentada.

6.2.1. *pecunias* (1.3)

- a) pecuniário
- b) pecuniariamente
- c) pecúlio
- d) pecúnia

6.2.2. *pignore* (1.4)

- a) penhor
- b) penhora
- c) penhorante
- d) penha

6.3. Transcreva do texto o vocábulo que se relaciona etimologicamente com cada uma das seguintes palavras portuguesas:

6.3.1. auditório.

6.3.2. itinerário.

6.3.3. redimir.

### Referências Bibliográficas

Pimentel, C., Espírito Santo, A. & Beato, J. (1996). *Latim. Exercícios resolvidos*. Lisboa: Colibri.